UNIVERSITATEA DIN ORADEA

Departamentul pentru Pregatirea si Perfectionarea Personalului Didactic

COORDONATORI

VASILE MARCU **MARIANA MARINESCU**

Educatia Omului De Azi Pentru Lumea De Maine

(Editia a VI-a)

EDITURA UNIVERSITATII DIN ORADEA

2009

UNIVERSITATEA DIN ORADEA

DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA ŞI PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

COORDONATORI

VASILE MARCU **MARIANA MARINESCU**

EDUCAȚIA OMULUI DE AZI PENTRU LUMEA DE MÂINE

100
Ediția a VI-a

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN ORADEA
- 2009 -

Prezentul volum conține o parte din comunicările științifice prezentate la Sesiunea Ştiinţifică *„**Educația omului de azi pentru luma de mâine”*** din anul 2008, organizată de Departamentul pentru Pregătirea şi Perfecționarea Personalului Didactic, din cadrul Universității din Oradea.

Fiecare autor îşi asumă responsabilitatea pentru conținutul textului inclus în volum.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

MARC U, VASILE
Educația omului de azi pentru lumea de mâine /
Vasile Marcu, Mariana Marinescu. – Ed. a 6-a, rev. –
Oradea: Editura Universității din Oradea, 2009
Bibliogr.
ISSN 1843 – 9985

I. Marinescu, Mariana

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN ORADEA ESTE ACREDITATĂ DE CNCSIS, COD 149.

Echipa de cercetare formată din: prof.univ.dr. Marcu Vasile, Universitatea din Oradea, Departamentul pentru Pregatirea si Perfectionarea Personalului Didactic, lect.univ.dr. Stan Zenovia, Universitatea “Dunărea de Jos” Galați, Facultatea de Educație Fizică şi Sport, conf.univ.dr. Baştiurea Eugen, Universitatea “Dunărea de Jos” Galați, Facultatea de Educație Fizică şi Sport şi asist.univ.drd. Chiculiță Claudiu, Universitatea “Dunărea de Jos” Galați, Facultatea de Inginerie Electrică şi Electronică a fost răsplătită cu *Medalia de argint* a Federației Internaționale a Asociațiilor de Inventatori (IFIA) la cea de a şasea ediție a Festivalului Internațional de Invenții şi Noi Tehnologii, desfăşurat la Suzhou, China, în noiembrie 2008, pentru lucrarea „*Metodă şi aparat pentru determinarea dezechilibrelor musculare prezente la nivelul trunchiului*”, Cerere de brevet de invenție depusă la O.S.I.M. Bucureşti, 12.03.2008, Nr. a2008 00193.

Redactor şef
Mariana MARINESCU – conferențiar universitar doctor, Universitatea din Oradea

Redactor şef adjunct
Valentin Cosmin BLÂNDUL - lector universitar doctor, Universitatea din Oradea

Colegiul de redacție
Florentina Adriana BLÂNDUL – institutor I, Grădinița „Lotus", Oradea
Mihai BOTEA – asistent universitar doctorand, Universitatea din Oradea
Călina MAGHIAR – profesor bibliotecar, Universitatea din Oradea
Beatrice DÉRER – jurist doctorand, Consiliul Județean Bihor
Florin FRUMOSU – lector universitar doctor, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi
Vladimir GUȚU – profesor universitar doctor, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, Republica Moldova
Eugenia LEZEU – profesor, Liceul Pedagogic, Beiuş
Teodor PĂTRĂUȚĂ – conferențiar universitar doctor, Universitatea „Vasile Goldiş", Arad
Ramona PETROVAN – lector universitar doctor, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi
Lăcărmioara PRIHOI – profesor doctorand, Şcoala Specială pentru deficienți de auz, Cluj Napoca
Doina SCHIPOR – lector universitar doctor, Universitatea „Ştefan cel Mare", Suceava
George TOGOR – preparator universitar, Universitatea din Oradea
Rodica VAINA – profesor, Colegiul Național „Mihai Eminescu", Oradea
Ionuț VLĂDESCU – asistent universitar doctorand, Universitatea „Al.I.Cuza", Iaşi

Coordonatori
Vasile MARCU – profesor universitar doctor, Universitatea din Oradea
Mariana MARINESCU – conferențiar universitar doctor, Universitatea din Oradea

Responsabil de ediție
Mariana MARINESCU – conferențiar universitar doctor, Universitatea din Oradea

Tehnoredactare, asistență computerizată
George TOGOR – preparator universitar, Universitatea din Oradea

Colecția ***Educația în Mileniul III,*** din care face parte şi prezenta lucrare, este coordonată de Vasile Marcu.

Vasile Marcu – absolvent al Academiei Naționale pentru Educație Fizică şi Sport, Bucureşti (1968, ICF) şi al Facultății de Istorie – Filozofie, specializarea Psihopedagogie specială, secundar Limbă şi Literatură română (Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 1974); doctor în Pedagogie al Universității Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca (1981, conducător ştiințific prof. Univ. dr. Dumitru Salade). Este profesor universitar din 1996 la Universitatea din Oradea, director al Departamentului pentru Pregătirea şi Perfecționarea Personalului Didactic.

A publicat un număr de 28 de cărți; este coordonator la un număr de 10 volume; a publicat peste 248 lucrări şi studii de specialitate. Este coordonator de proiecte naționale şi internaționale. Este director a 2 proiecte CNCSIS.

Domenii de competență: pedagogie generală, psihopedagogie specială, deontologie şi legislație şcolară, kinetoterapie, educație tehnologică.

Mariana Marinescu – absolvent al Facultății de Biologie – Geografie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, promoția 1977. În 2001 a obținut titlul de doctor în biologie la Universitatea din Bucureşti, cu o cercetare de genetică umană. Din 2003 este doctorant în Ştiințele educației la Universitatea Babeş - Bolyai din Cluj-Napoca. Este conferențiar universitar la Departamentul pentru Pregătirea şi Perfecționarea Personalului Didactic în cadrul Universității din Oradea.

Volume de autor: *Introducere în didactica biologiei*, Editura Universității "V. Goldiş" – Arad, 2003; *Educația pentru noua tehnologie şi progres (Ghid metodologic pentru profesorii de educație tehnologică, elaborat în tehnologia I.D.*), Editura Universității din Oradea, 2003; *Acțiunea factorilor mutageni asupra materialului genetic uman*, Editura Didactică şi Pedagogică – Bucureşti, 2004; *Abordări interdisciplinare ale educației*, Editura Universității din Oradea, 2004; *Manual de gastronomie*, Editura Universității din Oradea, 2004; *Repere privind optimizarea activității instructiv-educative (Ghid metodologic destinat studenților şi profesorilor)*, vol. I şi II, Editura Universității din Oradea, 2005; *Educația tehnologică în societatea cunoaşterii*, Editura Universității din Oradea, 2006; *Tendințe şi orientări în didactica modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică – Bucureşti, 2007; *Didactica biologiei*, Editura Universității din Oradea, 2007; *Dimensiunea europeană a educației,* Editura Universității din Oradea, 2008; Elemente de didactică aplicată la disciplina biologie (volum în curs de apariție).

Este coordonator al volumului colectiv: *Educația omului de azi pentru lumea de mâine* (din 2003 apare anual).

A mai publicat peste 50 de studii în volume colective şi reviste de specialitate din țară şi străinătate.

Din anul 1996 este membru al Asociației profesorilor mentori din județul Bihor; din anul 2003 este membru asociat al Asociației Psihologilor din România; din 2004 membru al Asociației geneticienilor din România, la Filiala Bihor este președinte.

Domenii de competență: didactica biologiei, genetică umană, noile educații (educația tehnologică, educația pentru sănătate, educația nutrițională, educația relativă la mediu).

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN ORADEA
Oradea 410087, str. Universității nr.1
Tel.: 0259/40 86 42
e-mail: editura@uoradea.ro

CUPRINS

CUVÂNT CĂTRE CITITOR / 9

SECȚIUNEA I 11

ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ALE EDUCAȚIEI

DIDACTICA PENTRU ADULȚI INTRE NECESITATE ŞI REALITATE /..... 12
Ionuț Vlădescu, Olimpia Huțanu

CROMATICA AMBIENTULUI LOCULUI DE MUNCĂ, RISCURILE REMANENTE ŞI CONSECINȚELE PSIHOSOCIALE ALE ACESTORA /.. 17
Ion Ştefan

ABORDAREA CALITĂȚII ŞI DEZVOLTĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT /..... 24
Valentin Blândul, Florentina Blândul

METACOGNIȚIE ŞI ORGANIZAREA SITUAȚIILOR DE ÎNVĂȚARE /..... 26
Adela Bradea

EDUCAȚIA TIMPURIE /..... 30
Karla Peter

EDUCAȚIA FIZICĂ LA COPIII DE VÂRSTĂ PREŞCOLARĂ – UN IMPORTANT DEMERS ÎN ASIGURAREA SĂNĂTĂȚII ADULȚILOR DE MÂINE /……..... 34
Vasile Marcu, Zenovia Stan

NOUTATEA – FACTOR DE PREDICȚIE AL PERFORMANȚEI ESTETICE ÎN DESIGNUL INDUSTRIAL /..... 41
Ioan Pantea, Corina Urzica Baciu

ROLUL EREDITĂȚII ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII /..... 45
Kinga Vindis, Laszlo Zoltan Vindis

APORTUL HOMEOPATIEI IN INTERACTIUNEA DINTRE COPIL SI SCOALA /..... 48
Avram Carmen, Moldovan Mirela

VALOAREA ŞTIINȚIFICĂ A CERCETĂRILOR GEMELARE REALIZATE DE GHEORGHE OANCEA-URSU /..... 52
Mihai Botea, Călina Maghiar, Iosif Curta

RENUNȚĂ ADOLESCENȚII DIN BIHOR LA FUMAT ? - DE LA PROGRAM LA FAPTE /..... 57
Carmen Dinescu, Zoia Bitea, Adina Lazăr, Călin Sonea, Ramona Suciu, Petre Lazăr

PARTICULARITĂȚI ÎN COMUNICAREA INTERPERSONALĂ /..... 63
Lăcrămioara Prihoi

TIPURI DE VARIABILE – ORGANIZAREA DATELOR ŞI REPREZENTA-REA LOR GRAFICĂ ÎN CERCETAREA ŞTIINȚIFICĂ MEDICALĂ /..... 67
Diana-Alina Bei, Annamaria Pallag, Ildiko Szabo, A. Batyanyi

CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND IMPORTANȚA METODOLOGIEI DIDACTICE LA DISCIPLINA CHIMIE FARMACEUTICĂ /..... 71
Bianca Paşca, Luciana Dobjanschi, Daniela Lascău

ADOLESCENȚA ŞI SĂNĂTATEA /..... 73
Carmen Pelle, Călin Ionel

DESPRE POEMUL ÎN PROZĂ /..... 75
Ionuț Gabriel Erdeli

ORDINEA NATURALĂ – MINERALUL, VEGETALUL, ANIMALUL /..... 79
Monica Liana Cândea

ISTORIA SCRISULUI - DIVERSE FORME ŞI EVOLUȚII /..... 81
Rozalia Benedek, Vasile Benedek
MOTIVAREA PERSONALULUI – O PROVOCARE PENTRU MANAGERUL ȘCOLAR /..... 83
Camelia Leru

SECȚIUNEA a II-a 85
NOILE EDUCAȚII ÎN SOCIETATEA CUNOAŞTERII
LOCUL ŞI ROLUL EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ /..... 86
Mariana Marinescu
ADOLESCENȚA ȘI RISCUL DEBUTULUI CONSUMULUI DE ALCOOL, TUTUN ȘI DROGURI. ASPECTE PSIHOSOCIALE /..... 91
Adina Lazăr, Carmen Dinescu, Ramona Suciu
FACTORII PSIHOSOCIALI AI SEVRAJULUI NICOTINIC /..... 96
Zoia Bitea, Călin Sonea, Adina Lazăr, Carmen Dinescu, Ramona Suciu
COMBATEREA CONSUMULUI SUBSTANȚELOR PSIHOACTIVE PRIN EDUCAȚIE ŞCOLARĂ /..... 99
Georgeta Florina Iorga, Eugenia Lezeu, Carmen Daniela Fărcuț
ALIMENTAȚIA - UN FACTOR DE INFLUENȚĂ AL STĂRII DE SĂNĂTATE /..... 103
Mădălina Mihuț, Adriana Țenț, Diana Bei, Annamaria Pallag
AUTOMEDICAȚIA CU ANTIBIOTICE /..... 106
Bianca Paşca, Otilia Bradea, Daniela Gîtea, Mihaela Zdrâncă
EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ – O DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ ÎN PAS CU TIMPUL /..... 108
Răzvan Ducan, Vasile Borza
REVOLUȚIA URBANĂ ŞI NECESITATEA EDUCAȚIEI ECOLOGICE /..... 110
George Togor
EDUCAȚIE ECOLOGICĂ – ARII PROTEJATE /..... 112
Claudia Buran, Florentina Hora

SECȚIUNEA a III-a 115
CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ
ESENȚA ȘI IMPORTANȚA CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE /..... 116
Rodica Vaina, Ana Tanchiș, Mircea Rotaru, Mihaela Strete
CE ESTE CERCETAREA CALITATIVĂ ?/..... 118
Georgeta Botezatu, Georgel Botezatu, Constantin Barbu
PRINCIPALELE DIFERENȚE DINTRE CERCETAREA-APLICATIVĂ ȘI CERCETAREA-ACȚIUNE /..... 121
Filoftea Cenan, Livia Lengyel, Emil Grigore, Georgeta Radu
POSTMODERNISM ÎN CERCETAREA CALITATIVĂ /..... 124
Viorica Dragomir, Constantin Dragomir, Ioan Damaschin
TIPURI DE CERCETARE PSIHOPEDAGOGICĂ. TAXONOMII POSIBILE /. 126
Aurel Coste, Adriana Coste, Angelica Miara, Viorica Pirtea
DEMERSURI SPECIFICE ÎN CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ /..... 129
Irina Vaida, Mariana Ciupercă, Alin Paşca
SCHEMA GENERALĂ A ETAPELOR CE SE PARCURG ÎN ELABORAREA UNEI LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE /..... 131
Dorina Gurău, Paraschiva Luncan, Mihai Agud

METODOLOGIA CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE. METODA ANCHETEI /..... 134
Iosif Jolțe, Adriana Jolțe, Lavinia Trif, Marioara Mihalca Niță
CARACTERISTICILE METODEI INTERVIULUI /..... 138
Daniela Bochiș, Lida Bouda, Corina Bândul, Dorica Dragoș
METODA ANCHETEI ȘI INTERVIULUI. ABORDARE COMPARATIVĂ /..... 142
Maria Husăsan, Ana Borza, Marioara Mateaș
AVANTAJELE ȘI LIMITELE INTERVIULUI /..... 146
Ioana Mureșan, Florin Rus, Elena Filimon, Nicolae Ungur
METODA TESTELOR ȘI METODE SOCIOMETRICE /..... 148
Diana Simina, Sânzâiana Barna, Gheorghe Butiri, Maria Benchiș
ALTE METODE DE ADUNARE A DATELOR CERCETĂRII PEDAGOGICE /..... 152
Radu Leca, Gheoghe Urda, Florin Țigan, Elisabeta Cotra
METODE DE ANALIZĂ A DATELOR CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE /. 155
Lenuța Tomșe, Dorina Avram, Mihai Buha, Vasile Ghinte
CE SE POATE SPUNE DESPRE VIITORUL CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE /..... 157
Maria Rozalia Pisec, Florea Chiș, Delia Balaban, Livia Petruț
PROIECT DE ACTIVITATE /..... 159
Ana Pantea, Rodica Ștef, Florica Popa
PROIECT DE ACTIVITĂȚI INTEGRATE /..... 161
Maria Nan, Ileana Bicăzan, Maria Osvat
PROIECT DIDACTIC /..... 165
Mihaela Dance, Camelia Vesea, Otilia Dumitrescu
PROIECT DIDACTIC /..... 167
Angela Popu, Mihaela Anca Rațiu (Brad)
PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRATĂ /..... 169
Nicoleta Angelica Negrean, Georgeta Chirilă, Aurora Daniela Avram
PROIECT DIDACTIC /..... 176
Mirela Bociort, Aurelian Ilie, Lorena Ilie (Cosma), Vâșca Viorica

SECȚIUNE IV
DIN PREOCUPĂRILE STUDENȚILOR, MASTERANZILOR ȘI DOCTORANZILOR 177
ANALIZA CONCEPTULUI DE MOTIVAȚIE EDUCAȚIONALĂ SPECIFICĂ STUDENȚILOR /..... 178
Ilieș Dorin Horia, Moș Irina Cornelia
ETICA CERCETĂRII ȘI REFLECȚII FINALE DESPRE CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ /..... 181
Adelin Țiuduc, Cristina Țiuduc, Dorin Crișan, Lucia Stoica, Ovidiu Motișan
DEONTOLOGIA, DIDACTICA ȘI DIDACTOGENIA ÎN ȘCOALĂ /..... 185
Iscu (Leru) Camelia, Monica Coroș, Ramona Nandra, Marioara Mateaș
CENTRUL DE DOCUMENTARE ȘI INFORMARE /..... 187
Maria Georgeta Bortos (Muset)
CURRICULUM-UL LA DECIZIA ȘCOLII - ÎNTRE INTENȚII ȘI REALITATE /..... 190
Camelia Iscu, Sanda Ursu, Eniko Szecsanszki, Livia Urițesc, Marioara Budău
NULL CURRICULUM SAU MALIGNITATEA IGNORANȚEI /..... 192
Alin Dobai

CUVÂNT CĂTRE CITITOR

Educația capătă în zilele noastre dimensiunile unui proiect universal, cel mai vast și cu perspectiva cea mai largă. A face educație, astăzi, presupune acceptarea unei viziuni holistice, pentru a putea înțelege și concepe procesul instructiv-educativ. Abordarea holistică a educației trebuie să includă formula ***5C + 3F*** *(cele cinci componente ale educației: etică, intelectuală, estetică, tehnologică și fizică; și cele trei forme ale eucației: formală, nonformală și informală).*

Dezvoltarea mare a Ştiinţelor educaţiei, în ultimul timp, a dus la apariţia a numeroase tratate, manuale, reviste de specialitate etc. În acest sens apariția ediției a VI-a a volumului ***E d u c a ț i a o m u l u i d e a z i p e n t r u l u m e a d e m â i n e*** *constituie nu numai o necesitate ci şi un privilegiu pentru cei interesați de evoluția spectaculoasă a Ştiinţelor educației din ultima decadă, precum şi de preocupările celor care îşi desfăşoară activitatea pe tărâmul instrucției şi educației.*

Datorită problematicii abordate, a caracterului esențializat al prezentării fiecărei lucrări, a accesibilității conținutului științific, a abordării interdisciplinare, lucrarea poate fi folosită ca bibliografie generală în pregătirea unor examene în vederea obținerii unor grade didactice.

Interesul de care s-au bucurat toate edițiile anterioare în rândul studenților, institutorilor și profesorilor, ca și schimbările intervenite în activitatea de formare a viitoarelor cadre didactice, în reforma învățământului românesc, în general, ne-au determinat să revenim în fiecare an din perspectiva acestor schimbări, să aducem elementul de noutate cerut de evoluția Științei educației.

E d u c a ț i a o m u l u i d e a z i p e n t r u l u m e a d e m â i n e *poate fi util pentru că:*

- *informează profesorii cu privire la subiectele de actualitate;*
- *încurajează studenții și profesorii debutanți pentru meseria didactică;*
- *reprezintă un material suport pentru discuții în cadrul unor activități didactice;*
- *sugerează desfăşurarea unor activități practice;*
- *asigură accesul la informație într-o manieră stimulativă și provocatoare;*
- *promovează dimensiunea europeană în învățământ etc.*

Mulțumim tuturor colaboratorilor noştri, fiind conştienți că fără contribuția lor majoră eforturile noastre ar fi fără rezultate.

Prof. Univ. Dr. Vasile MARCU
Conf. Univ. Dr. Mariana MARINESCU

Oradea 29. 01. 2009

SECȚIUNEA I

ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ALE EDUCAȚIEI

„Școlile românești din România au constituit un sistem de învățământ deschis, în cadrul căruia interferențele cultural-pedagogice româno-germane, româno-maghiare, româno-sârbe, româno-cehe, româno-franceze au accentuat coloratura europeană a învățământului românesc. ”

Vasile Popeangă*

(* *Mărturii transilvănene despre acte creatoare de pedagogie românească*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, p. 6)

DIDACTICA PENTRU ADULȚI INTRE NECESITATE ŞI REALITATE

Ionuț Vlădescu - Universitatea "Petre Andrei" – Iași
Olimpia Huțanu - Școala Generală Tomești – Iași

1. Introducere

Ca şi componentă a sistemului educațional din România, educația adulților este caracterizată actualmente printr-o continuă schimbare şi adaptare la condițiile socio-culturale existente. Desigur, atât la nivel teoretic, cât şi la nivel pragmatic în educația adulților există dimensiuni problematice, ceea ce determină o „fragilitate" praxiologică, aspect ce trebuie soluționat în mod viabil. Studiul prezent îşi propune să soluționeze aspecte pur teoretice determinate de inexistența unei didactici pentru adulți cuprinzătoare şi funcțională, utilizabilă ca instrument de lucru absolut obligatoriu pentru formatorii din cadrul acestui domeniu. Din păcate, în România competența psihopedagogică a formatorilor lasă de dorit, deşi art. 24 din Ordonanța nr. 129 din 08/31/2000 specifică obligativitatea formatorilor de a avea pregătirea pedagogică specifică formării profesionale.

Operând cu noțiunea de educația adulților pe tot parcursul acestui studiu consider absolut necesară definirea acesteia. Multitudinea de definiții care încearcă o caracterizare cât mai realistă a educației adulților provoacă de multe ori confuzia sau substituirea acestei noțiuni altora, mai puțin incerte şi consacrate de-a lungul timpului. Am selectat două definiții, plecând de la premisa să sunt cele mai cuprinzătoare până în momentul actual. Prima definiție elaborată la cea de a treia Conferință Unesco din anul 1972 consideră educația adulților ca înlocuind educația primară pentru o foarte mare parte a adulților din diferite părți ale lumii; completează educația elementară sau profesională pentru multe persoane care n-au beneficiat decât de un învățământ incomplet, prelungeşte educația celor pe care îi ajută să facă față exigențelor noi ale mediului înconjurător; perfecționează educația celor care au un nivel superior de pregătire, constituie pentru toți o modalitate de dezvoltare plenară a personalității, într-o țară sau alta, un aspect poate fi mai important decât altul, dar toate îşi află pretutindeni rațiunea lor de a fi.

Această definiție a cunoscut adăugiri ulterioare la cea de-a XIX-a sesiune a Conferinței Generale UNESCO, Nairobi, din anul 1976, unde s-a elaborat o definiție comprehensivă, universal utilizată şi astăzi. Ea stipulează că educația adulților reprezintă ansamblul proceselor organizate, de educație, în ceea ce priveşte conținuturile, nivelele şi metodele, formale sau informale, care prelungesc sau înlocuiesc educația inițială efectuată în instituții şcolare sau universitare sau sub forma formării profesionale, grație cărora persoanele considerate drept adulți de către societatea căreia îi aparțin îşi dezvoltă aptitudinile, îşi îmbogățesc cunoştințele, ameliorează calificarea lor tehnică sau profesională sau îi dau o nouă orientare, făcând să evolueze atitudinile şi comportamentele în dubla perspectivă a înfloririi integrate a omului şi a participării la o dezvoltare socio-economică şi culturală echilibrată şi independentă.

Analiza celor două definiții evidențiază nevoia stringentă de diferențiere a didacticii pentru adulți de cea generală, fără a renunța la conceptele de bază ale acesteia. Ideea de diferență rezidă în însuşi actorul principal al procesului de formare/autoformare, adultul, care se deosebeşte de elev prin caracteristici la care acest studiu va face referire pe parcurs. Opțiunea pentru termenul de „proces de formare/autoformare" având ca şi corespondent pe cel de proces de învățământ din didactica generală este perfect justificabilă în condițiile în care educația adulților are ca finalitate desăvârşirea personalității individului în vederea adaptării permanente la condițiile socio-culturale în cadrul cărora se manifestă. Pe de altă parte, în cadrul acestui proces, accentul cade pe

posibilitatea valorificării pragmatice a conținuturilor teoretice însușite şi pe ciclicitatea perfecționării adultului într-unul sau mai multe domenii de activitate. Astfel, definiția operațională propusă în cadrul acestui studiu referitor la procesul de formare al adultului este: ansamblul de activități organizate şi sistematizate în cadrul unei instituții specializate (universități populare, instituții guvernamentale şi nonguvernamentale care oferă cursuri de inițiere, perfecționare, specializare într-un domeniu de activitate sau/şi alfabetizare) pentru adult, sub îndrumarea unui formator, în vederea adaptării la cerințele socio-culturale şi satisfacerii nevoilor personale (de perfecționare, afirmare socio-profesională, reconversie profesională etc.). Complexitatea acestui proces de formare rezidă în componentele acestuia şi în strânsa interdependență dintre acestea. Pornind de la structura componențială a procesului de învățământ propusă de Miron Ionescu (Ionescu, M., 2003) şi adaptând această abordare, voi prezenta în cele ce urmează, în figura 1, o proiecție asupra componentelor procesului de formare/autoformare a adultului. Astfel, analiza structural-funcțională a componentelor acestui proces nu reprezintă altceva decât o modalitate de conturare a unei didactici specifice adultului, un demers creativ pe care îl parcurge adultul cursant pornind de la finalitățile formării şi sfârşind cu rezultate concrete ale formării, între cele două existând un feedback permanent.

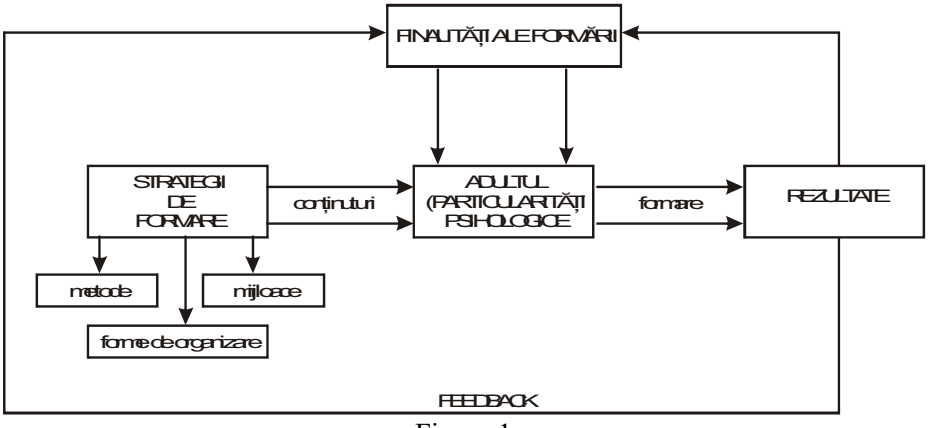


Figura 1

2. Elemente operațional-funcționale ale didacticii pentru adulți

2.1. Finalități ale educației adulților

„Finalitățile educaționale reprezintă intenționalități pedagogice care exprimă orientările prefigurate la nivel de politică educațională în vederea dezvoltării personalității umane, prin raportare la anumite valori. La micronivel, finalitatea reprezintă o dimensiune a curriculumului educațional, care asigură sensul, orientarea şi direcțiile acțiunii instructiv-educative" (Ionescu, M., 2003, p. 44). În educația adulților accepțiunea finalităților nu se schimbă, doar se adaptează specificului acestei componente educaționale. Finalitățile educației adultului reprezintă adevărate forțe mobilizatoare pentru întreg procesul de formare/autoformare al adultului care inculcă activității actanților implicați în acest proces o anumită direcție, orientare (pragmatică şi foarte realistă).

Putem afirma astfel că *idealul educației adulților* reprezintă un model socio-cultural de personalitate, capabilă să continue procesul de formare/autoformare început în şcoală în vederea adaptării la cerințele societății actuale de perfecționare permanentă, de calificare şi recalificare profesională, de dobândire a unor caracteristici absolut necesare integrării în Uniunea Europeană (competențe lingvistice, computeriale, spirit de inițiativă, creativitate etc.). Toate activitățile inițiate în cadrul educației adulților converg spre atingerea idealului educațional.

În vederea particularizării idealului este nevoie de specificarea scopurilor educației adulților. Principale *scopuri ale educației adulților* din România, preluate din Ordonanța nr. 129 din 08/31/2000 privind formarea profesională a adulților sunt:

„a) facilitarea integrării sociale a indivizilor în concordanță cu aspirațiile lor profesionale şi cu necesitățile pieței muncii; b) pregătirea resurselor umane capabile să contribuie la creşterea competitivității forței de muncă; c) actualizarea cunoştințelor şi perfecționarea pregătirii profesionale în ocupația de bază, precum şi în ocupații înrudite; d) schimbarea calificării, determinată de restructurarea economică, de mobilitatea socială sau de modificări ale capacității de muncă; e) însuşirea unor cunoştințe avansate, metode şi procedee moderne necesare pentru îndeplinirea sarcinilor de serviciu;". La acestea aş adăuga următoarele scopuri, pe care le consider ca fiind importante alături de celelalte: f) alfabetizarea adulților care nu au avut acces la educația de bază; g) îmbogățirea cunoştințelor şi formarea aptitudinilor în domenii ce țin de interesele personale ale adultului, în alte domenii decât cele legate de activitatea profesională.

Obiectivele, ca finalități mult mai concrete, sunt formulate în educația adulților de conceptorii de programe din cadrul instituțiilor ofertante de educația adulților, persoane care pot fi formatori în domeniu sau alte persoane responsabile cu oferta curriculară a instituției. Dată fiind situația incertitudinii apartenenței educației adulților la un Minister (de educația adulților în România răspunde atât Ministerul Educației şi Cercetării, cât şi Ministerul Muncii şi Solidarității Sociale) în România nu există un Curriculum Național asemenea celui din învățământul preuniversitar, deci nici obiective cadru sau de referință formulate la nivel de macrosistem. în acest context, rolul specialiştilor din instituțiile de educația adulților este hotărâtor în formularea unor obiective viabile şi perfect adaptate cerințelor sociale şi a celor de pe piața muncii.

2.2. Curriculum în educația adulților

În educația adulților curriculumul face referire la oferta curriculară a instituției ofertante de educație pentru adulți şi la ansamblul situațiilor de formare/autoformare în care este implicat adultul. Inexistența Curriculumului Național căruia să i se raporteze toate activitățile unei instituții de formare determină lipsa de articulare între programele de formare/autoformare (curricula unei instituții), dar şi lipsa unui punct de plecare în elaborarea acestora, a unei orientări. Pe de altă parte, instituțiile de educația adulților se bucură de libertatea de a pune bazele strategice ale unui program de formare în modalitatea cea mai eficientă din punctul de vedere al specialiştilor care o reprezintă, desigur în limitele criteriilor de evaluare propuse de Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților (CNFPA).

În virtutea necesității de ofertare în maniera cea mai eficientă, planul unui program de formare ar trebui să cuprindă:

1. Scopul programului, obiectivele holistice şi domeniale pentru fiecare curs propus.
2. Durata programului de formare şi durata fiecărui curs de formare/autoformare (cu denumirea corespunzătoare cursului).
3. Formatorii responsabili pentru fiecare curs de formare/autoformare.
4. Numărul de cursanți adulți participanți la fiecare curs de formare/autoformare.
5. Programa orientativă (tematica cu conținuturile aferente) pentru fiecare curs de formare/autoformare.
6. Strategia (metode şi mijloace de formare) propusă a fi utilizată.
7. Dotarea materială/tehnologică pentru fiecare curs de formare/autoformare.
8. Modalități de monitorizare şi evaluare ale programului şi ale fiecărui curs în parte, adaptate specificului acestora.

În funcție de domeniul cursurilor, acestea por fi structurate pe module în cazul în care cursurile aparținând unui modul fac parte din acelaşi domeniu sau domenii apropiate. La rândul său, fiecare formator (noțiune echivalentă cu cea de profesor în didactica generală) are obligația de a-şi întocmi programa aferentă cursului pe care îl va coordona, planificarea generala (obiectivele holistice, temele propuse, unitatea de timp pentru fiecare temă) şi proiectarea fiecărei situații de formare (lecțiile propriu-zise).

3. Evaluarea în educația adulților

Cunoaşterea diferitelor funcții şi forme ale evaluării de către formator, dar şi de către cursant în vederea autoevaluării reprezintă un punct de sprijin în desfăşurarea procesului de formare/autoformare al cursantului adult şi în îmbunătățirea permanentă a acestui proces. Putem afirma deci că evaluarea are funcții formative, reglatoare, de diagnosticare, prognosticare, de stimulare a cursantului adult în vederea implicării în propriul proces de formare, în funcție de momentul în cadrul căreia este utilizată şi de importanța care i se acordă.

Astfel, *evaluarea inițială,* la începutul unui program de formare are o funcție predictivă şi este orientată spre realizarea unei analize comparative între achizițiile anterioare ale cursantului şi cele care sunt cerute acestuia pentru a realiza formarea. Achizițiile personale sunt exprimate în termeni comportamentali pe nivelele de calificare, diplome, practici profesionale actuale. Realizând o evaluare inițială se poate constata dacă adultul cursant poate să urmeze procesul de formare care vizează formarea unor competențe ținând cont de situația de inițială.

Evaluarea finală se realizează la sfârşitul acțiunii de formare, având un caracter sumativ accentuat şi urmăreşte atestarea competențelor achiziționate la sfârşitul procesului de formare. Se urmăreşte compararea achizițiilor la sfârşitul programului de formare cu cele aşteptate, urmând ca în baza acesteia să se ia decizia de atestare a participării cursantului la procesul de formare.

Evaluarea continuă are funcția de adaptare a demersului de formare particularităților adulților din grup, având astfel o dublă funcție: de diagnosticare realizată la debutul formării şi formativă realizată pe tot parcursul formării. Realizând evaluarea în mod continuu, se vor stabili strategiile cele mai adecvate pentru asigurarea progresului cursantului.

Modalitățile de realizare a evaluării în procesul de formare al adultului sunt variate: teste, proiecte, lucrări practice, expunere orală a conținuturilor însuşite, cu ajutorul simulatoarelor sau aparaturii tehnice, cu ajutorul computerului, referatelor, portofoliilor. Formatorul trebuie să combine modalitățile de evaluare în vederea realizării unei evaluări cât mai obiective. Dincolo de evaluarea realizată de formator, o deosebită importanță trebuie acordată autoevaluării permanente a adultului (prin autoaprecierea activității proprii), acesta fiind responsabil la rândul său de propria formare şi de progresul personal permanent.

4. Concluzii

Studiul de față doreşte să atragă atenția asupra necesității unei didactici pentru adulți, adaptată realităților româneşti în domeniu, prin evidențierea importanței pe care ar avea-o existența unui manual cât mai cuprinzător şi explicit (cu toate elementele amintite anterior, însă fără a-l reduce la acestea, ci extinzându-l permanent) în dezvoltarea educației adulților. Aşa cum am specificat la începutul acestui studiu, ideea de utopie în utilitatea didacticii pentru adulți în activitatea formatorilor de adulți este prezentă în România, dar poate fi combătută prin elaborarea unei teorii ştiințifice puternic ancorate în realitatea pragmatică a procesului de formare/autoformare a adultului. Numai astfel, cunoaşterea elementelor didacticii pentru adulți şi, ulterior, aplicarea acesteia în practica

de zi cu zi vor deveni nevoi interiorizate fiecărui participant în procesul de formare al adultului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Allport, G., (1981), *Structura şi dezvoltarea personalității,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Anghel, F., (1995), *Educația pentru toți în România,* Institutul de Ştiințe ale Educației - Comisia Națională pentru UNESO, Bucureşti.

ANUP, (1995), *Introducere în educația adulților,* Editura Fiat Lux, Bucureşti.

Bocoş, M., (2003), *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice,* Editura Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Chiş, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane,* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj - Napoca.

Comenius, J.A., (1970), *Didactica Magna,* Edituta Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cucoş, C., (2002), *Pedagogie,* Ediția a II-a revăzută şi adăugită, Editura Polirom, Iaşi.

Dumitru, L, Al., Iordache M., (coord.), (2002), *Educația şi învățarea la vârsta adultă şi elemente de management şi marketing aplicate în educația adulților,* Editura Eurostampa, Timişoara.

Ionescu, M.,;Chiş, V., (1992), *Strategii de predare şi învățare,* Editura Ştiințifică, Bucureşti.

Ionescu, M.; Radu, I. (coord.), (2001), *Didactica modernă,* Ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., (2003), *Instrucție şi educație - paradigme, strategii, orientări, modele,* Editura Garamond, Cluj-Napoca.

Maciuc, I., (1998), *Formarea formatorilor. Modele alternative şi programe modulare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Văideanu, G., (1986), *Educația permanentă: conceptul şi incidentele educației permanente asupra învățământului,* în Pedagogie, ghid pentru profesori, Editura Universitatea Al. I. Cuza, Iaşi.

Văideanu, G., (1998), *Educația la frontiera dintre milenii,* Editura Politică, Bucureşti.

CROMATICA AMBIENTULUI LOCULUI DE MUNCĂ, RISCURILE REMANENTE ŞI CONSECINȚELE PSIHOSOCIALE ALE ACESTORA

Ion Ştefan – Universitatea din Braşov

Argument

Într-o societate în care criteriul eficiență este sinonim cu supraviețuirea individului sau a organizației, importanța implantării rezultatelor unor cercetări privind influența mediul locului de muncă asupra performanțelor profesionale, a comportamentului şi a sănătății angajaților o considerăm ca fiind esențială.

Cu atât mai mult se impune, când aceste rezultate se referă la riscurile remanente generate de culoarea mediului din ce în ce mai sofisticat al locului de muncă (a inventarului complex ce intră în categoria enunțată, constituit din echipamentele tehnice, echipamentele individuale de protecție, echipamentele individuale de lucru şi habitat), care au un impact deosebit de important asupra criteriului amintit, materializat prin efecte directe sau colaterale retarde, relevante în timp, asupra indivizilor implicați şi reflectate de nivelul statistic al riscurilor profesionale şi al patologiei îmbolnăvirilor specifice.

În acest sens, lucrarea noastră încearcă să scoată în evidență aspecte ce țin de agenții neuropsihofiziologici, în categoria cărora se încadrează şi stresorii cromatici şi despre impactul acestora asupra stării psihofiziologice a organismului rezultat din folosirea neadecvată a culorilor în mediul de muncă, factori care contribuie major la potențarea riscurilor remanente, însă deloc evidențiați în Normele şi legislația privitoare la Securitatea şi Sănătatea în Muncă dar şi în cea care se va ocupa de supravegherea pieței de echipamente tehnice şi a echipamentelor individuale de protecție şi de lucru, însă de o importanță deosebita pentru psihosanogeneza utilizatorilor precum şi pentru consecințele sociale generate asupra lor de aceştia.

Prezentul demers îl lansăm şi cu scopul de a atrage atenția specialiştilor din medicina muncii, a celor de la Casele de Asigurări, a juriştilor specializați în legislația muncii, a ergonomilor, medicilor de întreprindere, ergopsihologilor** şi sociologilor din cadrul Compartimentelor de specialitate şi a Comitetelor de Securitate şi Sănătate în Muncă (acolo unde aceştia există!) şi chiar a specialiştilor din Compartimentele de marketing, în vederea implicării lor mai consistente în cercetări longitudinale privind efectele unor factori nocivi pe fond neurosenzorial, având ca sursă cromatica echipamentelor amintite precum şi a ambientului de muncă şi ca finalitate starea de stres ocupațional, efecte care se constituie în perspectivă în riscuri remanente majore în stările de morbiditate profesională, cu consecințe distructive asupra bugetelor individuale, familiale, ale agenților economici dar şi al Statului şi uneori devastatoare asupra funcționarii familiei.

Considerăm de asemenea că au rămas încă neabordați de către literatura de specialitate din domeniul protecției muncii, generatori esențiali ai unor riscuri remanente, cum sunt denumite în lucrările de specialitate, constituiți din elementele cromatice ale locului de muncă, care în procesul muncii se pot manifesta grav asupra comportamentului şi sănătății salariaților. Conceptul de culoare funcțională, folosit foarte des, atât în literatura de specialitate cât şi în practică în Occident, la noi a reprezentat şi încă -din nefericire- mai este considerat o excentricitate a unor cercetători sau a unor specialişti care solicită sau susțin utilizarea acestuia la construirea ambientului postului de lucru în economia noastră.

Precizăm în acelaşi timp că nu cunoaştem deocamdată evaluări cromosanogene[***] româneşti, rezultate în baza unor cercetări specifice efectuate de echipe complexe, alcătuite din medici de medicina muncii, specialişti din psihologia şi sociologia muncii, arhitecţi, ergonomi, colorimetrişti ş.a.

La nivel european, de câţiva ani, se depune un efort susţinut (printre altele) şi pentru unificarea legislaţiei în domeniul securităţii şi al muncii. Astfel în anul 2002, Comitetul Consultativ de la Luxemburg (CCHS) a reunit Guvernele celor 15 state membre şi partenere ale U. E. de atunci, pentru a le prezenta un pachet de orientări ce trebuia aplicat în perspectivă în strategia Comunitară pentru sănătate şi securitate în muncă, strategie ce urma să pună accent, în mod deosebit, pe următoarele aspecte:

- supravegherea tehnologică;
- supravegherea sanitară a salariaţilor şi a mediului de muncă;
- monitorizarea mediului de muncă;
- supravegherea efectelor asupra sănătăţii şi validarea unor valori limită de expunere la nivel comunitar;
- declanşarea şi dezvoltarea unor studii şi cercetări care să se ocupe de noi riscuri profesionale (în special cele producătoare de stres la locul de muncă) sau cu potenţe remanente în declanşarea unor boli cu etiologie - la prima vedere necunoscută.

La noi, după cum remarcă şi unii specialişti ai disciplinei de Medicina Muncii de la Universitatea de Medicină şi Farmacie „Gr. T. Popa" din Iaşi, în paginile Revistei Române de Medicina Muncii (nr. 3-4/2002, pg. 1609), „datorită absenţei unei politici naţionale reale şi eficiente de sănătate în muncă (...), a lipsei unor ghiduri practice de diagnosticare standardizată a bolilor profesionale (...), a unor acţiuni concrete care să stopeze degradarea stării de sănătate a personalului muncitor prin ameliorări ergonomice, medicale, sociale" şi a unui conglomerat legislativ aferent domeniului (afirmăm noi!), corelate cu transferul rapid de tehnică de înaltă tehnologie în organizaţiile de orice tip din România (economice, educaţionale, ştiinţifice, industriale, etc.) este foarte dificil să demonstrezi şi să declari o afecţiune, de exemplu tulburările sexuale, ca fiind boală profesională, atunci când aceasta este consecinţa unui parcurs profesional desfăşurat într-un mediu instrumental şi habitual cromatic inadecvat. În acest context, vom încerca să scoatem în evidenţă, prin prezentarea efectelor culorilor asupra organismului şi psihicului uman, o parte din riscurile remanente care produc şi întreţin stările de stres ocupaţional, provocate de folosirea neştiinţifică a culorilor la E.T.[****], E.P.[*****] şi la incintele locurilor de muncă, nu înainte însă de a trece în revistă rezultatele şi recomandările din ultimele decenii ale unor studii efectuate de cercetători de prestigiu ai domeniului din Occident, precum Max Lűscher, R.F. Wilson, F. Birren, B. Pepis, R. Faulkner şi de cei români precum N. Jurcău, M. Golu, A. Antal, P. Mureşan, P. Constantin ş.a.

Riscurile remanente – consecinţă a stresului ocupaţional generat de inadecvarea cromatică a a E.T., E. P. şi a mediului de muncă

După cum sublinia în anul 1988 cercetătorul român Pavel Mureşan, „culoarea este o însuşire cosmică a existenţei noastre, prezenţa în viaţa şi activitatea noastră zilnică la fiecare pas: de la buchetul de flori pe care ni-l dăruieşte cineva [...] la uneltele de muncă... vestimentaţie [...] ambianţa cromatică". Ea compune lumina fără de care nu poate exista viaţă şi se reflectă în psihicul nostru prin declanşarea unui ansamblu complex de sentimente şi stări: de bucurie sau tristeţe, linişte sau agitaţie, căldură sau răceală, îndepărtare sau apropiere, excită sau inhibă, mobilizează sau

frânează, impulsionează sau deprimă etc., stări care sunt facilitate de veriga segmentului parasimpatic al sistemului nervos vegetativ şi de către formaţiuni de la nivelul diencefalului, mecanismul psihofiziologic având o alcătuire multinivelară şi ierarhică. Folosită cu ştiinţă, culoarea poate îmbunătăţi calitatea vieţii, performanţa şi starea de bine a organismului uman, ignorând regulile -poate produce o gamă foarte largă de dereglări psihofiziologice şi de afecţiuni, uneori foarte grave, după cum vom vedea mai jos.

Pornind de la aceste aspecte, foarte multe Institute de cercetare din ţările puternic dezvoltate economic, se ocupă intens de problematica utilizării în mod ştiinţific şi controlat a culorilor în eficientizarea activităţii umane şi diminuarea accidentelor de muncă şi a bolilor profesionale, luând în consideraţie proprietatea de semnalizare şi natura efectului neuropsihofiziologic primar asupra organismului uman, efectele psihologice şi fiziologice benefice ale contrastelor şi combinaţiilor cromatice, în cele mai variate situaţii şi domenii de activitate, mergând de la confecţionarea inventarului vestimentar până la ameliorarea şi dezvoltarea inteligenţei umane.

Culoarea utilizată după norme ştiinţifice, s-a confirmat că asigură semnificativ creşterea randamentului muncii fizice şi intelectuale, a presiunii sanguine, a tonusului muscular, a pulsului inimii, a rezistenţei cardio-vasculare, a rezistenţei plămânilor, a secreţiei gastrice şi digestive, poate crea starea de confort fizic sau relaxare psihică; este o sursă deosebită de relaxare nervoasă, creşte performanţa memoriei şi capacitatea de învăţare etc. Ambianţa cromatică s-a dovedit de asemenea a fi un factor esenţial care influenţează nivelul de consum energetic al organismului uman, modifică polar rezultatele cantitative şi calitative ale muncii, influenţează psihofiziologic comportamentul. De aceea, folosirea acesteia în iluminarea şi în decorarea ambientului ocupaţional nu trebuie să aibă un caracter arbitrar, ci unul motivat riguros ştiinţific în baza unor determinări concrete de către echipe mixte de tehnicieni (ingineri, arhitecţi, proiectanţi etc.) şi specialişti în domeniul cromaticii industriale (colorimetrişti, ergonomi, psihoergonomi, sociologi etc.) care să ţină cont de obiceiurile şi tradiţia locului, de specificitatea spaţiului de producţie, a mediului de muncă, a climatului zonei, a calităţii şi cantităţii de lumină naturală şi artificială disponibilă, a cantităţii de lumină absorbită ori reflectată de către inventarul şi mediul locului de muncă etc. Se cunoaşte că albul pur, reflectă între 80 si 85 % iar negrul absoarbe 97% din lumina pe care o primesc, albul spre crem reflectă aproximativ 75%, cremul aproape 70%, galben-pai (culoarea paiului de grîu) 62-64%, auriul 50-53%, azuriul 52%, rozul deschis 51%, roşul viu numai 25%, din lumina primită.

Azi culoarea nu mai este materia primă doar a artiştilor plastici ci -din ce în ce mai mult- şi a medicilor, psihologilor, psihiatrilor, psihoterapeuţilor, psihoergonomilor, arhitecţilor, specialiştilor din sociologia muncii etc. În societatea modernă, după cum afirma şi Pavel Mureşan (1988), culoarea ar trebui să se folosească în industrie, în scopuri şi contexte foarte variate şi stricte, bine motivate ştiinţific, după cum urmează:

- pentru realizarea unor ambianţe optime de muncă (culoarea funcţională);
- pentru facilitarea activităţii de supraveghere şi manipulare a maşinilor de către operatorul uman;
- pentru realizarea elementelor de semnalizare a tablourilor de comandă;
- pentru realizarea elementelor de semnalizare în programul de securitate a muncii.

La rândul său, literatura de specialitate occidentală, în urma unor cercetări de lungă durată, face următoarele remarci şi recomandări -cu care sunt de acord şi

specialiştii români Nicolae Jurcău, Mihai Golu, Pavel Mureşan, Zoltan Bogathy ş.a. - cu privire la folosirea optimă a culorii în mediul industrial:

- albul exprimă puritate, virginitatea unui loc sau al unui produs; este o culoare care creează şi întreţine sentimentul de izolare, de distanţă în spaţiu şi în relaţionarea interumană;
- cenuşiul, este culoarea predilectă în decorarea incintelor industriale, pentru că estompează murdărirea (deteriorarea cromatică) pereţilor; oboseşte, irita, potenţează stările stresante;
- griul sau verdele-albăstrui, se recomandă a fi folosite pentru pereţii interiori ai spaţiilor, pentru că nu distrage atenţia şi estompează murdăria provocată de procesul de producţie;
- cremul sau rozul, sunt recomandate pentru spaţiile friguroase, pentru că induce senzaţia de cald;
- verdele dilată capilarele sanguine, scade presiunea sângelui, diminuează stările de oboseală şi insomnie;
- verdele sau azuriul, se recomandă pentru spaţiile supraîncălzite fiindcă induce şi întreţin senzaţia de rece;
- verdele, vernilul şi azuriul sunt recomandate pentru locurile de muncă zgomotoase, pentru că induce şi invită la calm; verdele reduce tensiunea nervoasă şi senzaţia de oboseală;
- portocaliul duce la creşterea frecvenţtei pulsului, stimulează digestia şi stările emoţionale;
- portocaliul, galbenul şi roşul, considerate culori vesele, micşorează nevoia de vitamine şi tonifiante ale organismului; roşul poate mări tonusul muscular şi intelectual, tensiunea sângelui şsi respiraţia;
- galbenul înveseleşte, stimulează vederea şi detensionează stările nervoase;
- violetul stimulează stările de nelinişte, descurajează, încetineşte activitatea sanguină şi creează senzaţia de temperatură scăzută, de rece;
- albastrul şi violetul sunt culori neliniştitoare, stresante; prima are efect inhibitor asupra SNC, produce depresii excesive, încetineşte ritmurile cardiac şi respirator, scade presiunea sanguină şi tonusul muscular şi prin senzaţia de rece permanent, poate iniţia stări febrile, cea de-a doua potenţează stările de nelinişte, descurajare, frică, neîncredere în forţele proprii, abandon, tristeţe;
- negrul creează stări de nelinişte, de depresie, de introversie; semnifică deces, despărţire, doliu, durere, moarte; induce tristeţe;

Culorile pereţilor şi maşinilor, se recomandă să fie opuse şi judicios alese de către specialişti, pentru a crea o ambianţă cromatică armonioasă, relaxantă şi stimulativă:

- tonurile calde ale culorilor galben, bej şi verde au darul de a linişti, a calma şi deconecta nervos, a înviora, a tonifia buna-dispoziţie, a întreţine starea de vigilenţă;
- culorile calde, din spectrul roşu, portocaliu şi galben, apropie şi creează senzaţia de intimitate, stimulează intelectual şi afectiv; prima, în funcţie de intensitate, măreşte presiunea sanguină şi ritmul respiraţiei, excită, incită, neliniştеşte, însufleţeşte, mobilizează, exprimă forţă şi putere până la violenţă, cea de-a doua - înveseleşte, stimulează emoţiile şi senzaţiile de sănătate;
- tonurile culorilor reci din spectrul verde-albăstrui, îndepărtează, spaţiază, măreşte distanţele;

- culorile luminoase realizează senzația de înălțime, cele întunecoase de adâncime, de hău; un tavan alb pare mult mai sus, pe când unul întunecat sau negru, creează o atmosferă apăsătoare, de limitare, de presare;
- petele de culoare deschisă, luminoase, aplicate peste un fond de culoare închisă, dilată, dau senzația de spațiu mult mai mare decât cel real; procedeul este recomandat pentru decorarea spațiilor mici;
- culorile închise, până la negru, au efect depresiv asupra sistemului neuropsihofiziologic al omului, contractă spațiile mari, le micşorează subiectiv până la nivelul percepției vizuale;
- culorile deschise, în tonuri blânde, au efect stimulativ, reconfortant, incitant, mobilizator şi pozitiv asupra organismului, iar cele prea vii, efect obositor;
- culorile de protecție, roşu, portocaliu, galben, verde şi albastru au rol de avertizare asupra unor riscuri şi pericole nevăzute;
- tinerii şi femeile au o mai mare afinitate pentru culorile mai vii;
- bărbații şi vârstnicii agreează culorile cu tonuri şi nuanțe mai sobre;
- părțile exterioare ale echipamentelor tehnice vor folosi culori semilucioase, pentru a nu obosi vederea;
- părțile interioare ale echipamentelor tehnice se vor acoperi cu culori mai luminoase decât cele exterioare, pentru a reflecta mai multă lumină asupra suprafețelor de lucru;
- părțile vitale ale echipamentului tehnic, caracterizate de viteze mari, părțile tăietoare, părțile mobile, pârghii, comutatoare şi altele asemănătoare, vor fi acoperite de culori foarte luminoase, focale precum roşu, portocaliu, galben;
- suprafețele de lucru ale birourilor sau ale meselor de lucru de lângă echipamentele tehnice vor fi acoperite de culori deschise, mate sau semilucioase;
- standardizarea codificării cromatice a elementelor de comandă a echipamentelor tehnice, facilitează şi permite un transfer rapid al deprinderilor de la un tip sau model la altul precum şi o identificare uşoară a acestora pe panourile de comandă.

În urma cercetărilor efectuate, Birren şi Wilson (apud Jurcău, 1983), luând în considerație potențialul lor neuropsihofiziologic, propun pentru utilizarea lor în marcare, în programul de securitate şi protecția muncii, următoarele culori:

a) galben, pentru atragerea atenției asupra pericolelor: obstacole, balustrade, echipamente în mişcare, borduri, elevatoare etc.;

b) oranj, pentru marcarea porțiunilor periculoase ale maşinii: părți tăietoare, zdrobitoare, electrocutante, explozive sau radioactive;

c) roşu, pentru semnalizarea materialelor de stins incendii sau semnalizarea incendiilor;

d) albastru, pentru semnalizarea stării de precauție, a avertizării împotriva folosirii mecanismelor sau instalațiilor aflate în reparație sau care nu trebuie deplasate din loc;

e) verde, care inspiră siguranță, calm; se utilizează pentru identificarea echipamentelor de prim-ajutor şi a camerelor (spațiilor) de odihnă;

f) alb, pentru sugerarea necesității de păstrare a curățeniei, a spațiilor aseptice, a ordinii la locul de muncă, marcarea zonelor ce trebuie lăsate libere, a ariilor de depozitare, a marilor rezervoare alimentare şi a ambianței lor imediate.

g) purpuriul semnalizează pericolul de iradiere şi prezența radiațiilor nucleare;

Se propune de asemenea a se folosi în general, contrastele puternice dintre galben şi negru pentru avertizarea materialelor periculoase, a pericolelor nevăzute, a

riscurilor de ciocnire, prăbuşire, zdrobire etc., roşu în contrast cu albul pentru pericolele directe, zone interzise, sisteme de semnalizare şi combatere a incendiilor, verdele în contrast cu albul pentru semnalarea lipsei oricărui risc sau pericol.

În consecință, folosirea neadecvat a cromaticii mediului locului de muncă (E.T., E.P. şi ambient) este dovedit şi confirmat ştiințific, după cum subliniază atât literatura românească cât şi cea străină de specialitate, că reprezintă una din căile importante inductoare de stres ocupațional, stări care reprezintă substratul cauzal al multor traume psihice şi accidente de muncă, a mii de zile de incapacitate de muncă şi concediu medical, dar şi a riscurilor remanente care se regăsesc într-o mare varietate de tulburări ale echilibrului sanogen al organismului şi față de care legislația şi normele de reglementare ale securității şi sănătății în muncă românești, după cum am afirmat, au o atitudine difuză dacă nu chiar indiferentă.

Stresul ocupațional, la care o contribuție majoră o are cel provocat de cromatica mediului de muncă, după un studiu realizat în S.U.A. de către Institutul American de Cercetarea Stresului (apud Radu-Tomşa, 2002), se face vinovat de 60-80% din accidentele de muncă, 60% din cazurile de absenteism şi pierderi de peste 2000 USD/angajat pe an, ceea ce duce, la nivelul unui an, la uriaşa sumă de 300 miliarde de dolari pierderi, ca urmare a absenteismului, compensațiilor, accidentelor de muncă, cheltuielilor medicale şi a înlocuirii salariaților. Alte consecințe evidențiate de studiu, pe lângă îmbolnăvirile profesionale, sunt:

- îmbătrânirea prematură a salariaților, cu toate consecințele aferente;
- scăderea semnificativă a speranței de viață;
- creşterea numărului de morți subite la locul de muncă şi în afara acestuia;
- creşterea numărului de accidente la locul de muncă şi în afara acestuia;
- creşterea numărului de accidente colective de muncă;
- scăderea motivației muncii şi a eficienței la locul de muncă;
- diminuarea nivelului de performanță;
- slăbirea vigilității şi creşterea indiferenței față de ce se întâmplă în jur;
- scăderea nivelului atenției şi deteriorarea simțului de observație ş. a.

Concluzii generale

Ca o concluzie la cercetările amintite, putem afirma că cele mai frecvente tulburări care apar ca urmare a stresului ocupațional generat de folosirea în mod neprofesionist a compozițiilor cromatice în construirea mediului de muncă, ar putea fi eliminate dacă recomandările pe care acestea le fac, ar fi luate în considerare de către administratorii organizațiilor şi susținute de standarde, reglementări, normative şi prevederi legale explicite de care să se poată folosi pentru corecție, atât specialiştii din cadrul organizațiilor care au funcții de monitorizare şi corecție, cât şi specialiştii din cadrul Compartimentului SSM al ITM-urilor. Lipsind toate acestea, ne consolăm doar cu posibilitatea de a atrage atenția, că stresul provocat de nefolosirea adecvată a culorilor funcționale la locul de muncă, stă la baza a cel puțin următoarelor afecțiuni cu consecințe grave în viața celui afectat şi a familiei acestuia, care se declanşează mai devreme sau mai târziu în parcursul profesional al unui salariat, boli care au etiologie profesională clară din punctul nostru de vedere, dar care nu pot fi declarate astfel din cauzele sus-menționate:

- afecțiunile digestive, reprezentate de ulcerele stomacale şi rectocolitele hemoragice;
- afecțiunile cutanate (unele eczeme, vitiligo, psoriasis);
- unele afecțiunile respiratorii (astm);

- unele afecțiuni endocrine, precum boala lui Basedow, sindromul diabetic, insuficiență renală;
- tulburări sexuale de natură nervoasă, precum sterilitatea;
- nevroza anxioasă, stări depresive;
- tulburări psihotice reprezentate de anumite tipuri de delir ori melancolie;
- afecțiuni cardiace, exprimate prin tipuri specifice de angină pectorală, prin infarct, hipertensiune arterială, alte numeroase boli coronariene.

În final, iată doar câteva dintre consecințele nefaste pe care le poate genera cromatica nefuncțională a mediului de muncă, care la prima vedere pare inofensivă, fapt pentru care şi este tratată cu atâta indiferență atât de legislația muncii cât şi de către conducerile majorității organizațiilor economice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Antal, A.; Mureşan, P., (1983), Culoare, armonie şi confort, Ed. Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Bogathy, Z., (2002), Introducere în psihologia muncii, curs universitar, Ed. T.U.V., Timişoara.
Bogathy, Z, (coord.) (2004), Manual de psihologia muncii şi organizațională, Ed. Polirom, Iaşi.
Constantin, P., (1979): Culoare, artă, ambient, Ed. Meridiane, Bucureşti.
Jurcău, N., (1983), Psihologie inginerească, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
Luscher, M., (1997), Culorile iubirii, Ed. Moldova, Iaşi.
Mureşan, P., (1988), Culoarea în viața noastră, Ed. Ceres, Bucureşti.
Pepis, B, (1983), Le guide practique de la decoration, Ed. Marabout.
Pece, Şt.; Dăscălescu, A., (coord.), (2001), DEX -Securitate şi Sănătate în Muncă, Ed. Genicod, Bucureşti.
Radu-Tomşa, I., (2002), Optimizarea stresului, Ed. Acad. de Înalte Studii Militare, Bucureşti.
*****Societatea Română de Medicina Muncii (2002), Revista Română de Medicina Muncii, nr.3-4, Ed. Medmun, Bucureşti.*

ABORDAREA CALITĂȚII ŞI DEZVOLTĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Valentin Blândul – Universitatea din Oradea
Florentina Blândul – Grădinița „Lotus" Oradea

Prin natura sa, societatea este o structură extrem de complexă care reunește un ansamblu de componente ce funcționează ca un tot unitar şi îi conferă coerență şi funcționalitate. Ne referim aici la componente precum cele economice, sociale, culturale, sportive, pentru petrecerea timpului liber ş.a.m.d. Dar poate cea mai importantă componentă a macro-sistemului societal îl reprezintă educația, cea care, în concepția profesorului George Văideanu, trebuie să stea la baza progresului şi dezvoltării tuturor celorlalte domenii. Dată fiind importanța ei recunoscută, educația nu se poate realiza haotic, ci într-un cadru bine organizat, bazat pe o serie de principii didactice şi orientat spre atingerea unor finalități explicit formulate, în funcție de care sunt reglate conținuturile informaționale, strategiile didactice, formele de organizare ale activităților instructiv-educative, respectiv se desfăşoară activitățile de predare – învățare – evaluare (V. Blândul, 2007).

Perioada contemporană se caracterizează printr-o serie întreagă de transformări care îi fac pe numeroşi specialişti să considere că am intrat în post-modernism. Transformările economice, globalizarea, migrația forței de muncă şi a populației, mutațiile sociale, relativizarea valorilor sunt doar câteva dintre schimbările care obligă societatea de azi să-şi redefinească aspirațiile şi prioritățile pentru lumea de mâine. Însă pentru foarte mulți dintre oameni, asemenea transformări par a fi prea bruşte pentru a li se putea adapta eficient, în condițiile în care este cu adevărat dificil ca în doar câțiva ani să le fie schimbată o mentalitate cimentată întreaga viață. În acest punct intervine educația care, prin menirea ei, are rolul de a pregăti omul de azi pentru lumea de mâine (a se vedea, în acest sens, cei 4 piloni ai educației: a învăța să ştii, a învăța să faci, a învăța să fii şi, mai ales, a învăța să devii). La nivel european s-au făcut progrese însemnate în această direcție, iar învățământul românesc încercă să țină pasul. Pentru realizarea acestui deziderat, devine o prioritate, nu doar armonizarea legislației românești cu cea promovată la nivel european, ci şi identificarea unor criterii şi standarde comune care să confere calitate întregului fenomen. Asigurarea calității în educație este un proces lung şi complex care trebuie să constituie o prioritate atât pentru factorii decizionali, cât şi pentru cei responsabili cu implementarea şi aplicarea politicilor educaționale (I. Comănescu, 2003).

Legislația românească în domeniul asigurării calității în educație a fost compatibilizată cu cea existentă la nivel european. Astfel, potrivit Legii 87 / 2006 privind aprobarea Ordonanței de Urgență a Guvernului nr. 75 / 2005 referitoare la asigurarea calității în educație, principalele concepte cu care operăm în domeniu sunt următoarele:

- *Educația* se referă la programele şi activitățile de formare academică şi profesională inițială şi continuă;
- *Calitatea educației* – ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu şi ale furnizorului acestuia (instituție de învățământ, organizație non-guvernamentală, orice persoană juridică acreditată în domeniu) prin care sunt îndeplinite aşteptările beneficiarilor (elevi, studenți, adulți implicați în programele de formare), precum şi standardele de calitate;
- *Evaluarea calității educației* – constă în examinarea multicriterială a modului în care organizația furnizoare de educație şi programele acesteia îndeplinesc standardele de calitate. Atunci când evaluarea calității este efectuată de către însăşi organizație furnizoare de educație, aceasta ia forma evaluării interne, iar când este efectuată de către o agenție națională sau internațională, discutăm despre evaluare externă;
- *Asigurarea calității educației* este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare şi implementare de programe de studiu prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizație furnizoare de educație îndeplineşte standardele de calitate.

Calitatea este un criteriu fundamental prin care se asigură finanțarea din sume publice a învățământului. Mai mult chiar, în învățământul superior, acoperirea în diferite grade a

standardelor de calitate duce la finanțarea diferențiată a universităților. De aceea, furnizorii de educație trebuie să funcționeze astfel încât, prin calitatea activității lor, să satisfacă încrederea publică, iar învățământul să se afirme ca bun public.

Reunind cele expuse, vom observa că asigurarea calității educației reprezintă capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe educaționale în acord cu standardele anunțate, fapt care trebuie să conducă permanent la îmbunătățirea calității fenomenului educațional. Potrivit acestor standarde, educația de calitate se realizează dacă:

- ✓ este centrată pe client şi beneficiarii serviciilor educaționale;
- ✓ este oferită de instituții responsabile;
- ✓ este orientată pe rezultate;
- ✓ respectă autonomia individuală şi are la bază autonomia instituțională;
- ✓ este promovată de lideri educaționali;
- ✓ asigură participarea actorilor educaționali şi valorizează resursele umane;
- ✓ se realizează în dialog şi prin parteneriat;
- ✓ se bazează pe inovație şi pe diversificare;
- ✓ abordează procesul educațional unitar şi sistematic;
- ✓ are ca obiectiv îmbunătățirea continuă a performanțelor;
- ✓ înțelege interdependența între furnizorii şi beneficiarii ofertei educaționale (I. Curta, 2007, p. 437).

Potrivit art. 10 din Legea 87 / 2006, asigurarea calității în educație se referă la următoarele domenii:

a) *capacitatea instituțională* – rezultă din organizarea internă şi din infrastructura disponibilă a organizației furnizoare;

b) *eficacitatea educațională* – constă în mobilizarea de resurse cu scopul de a se obține rezultatele preconizate ale învățării;

c) *managementul calității* – presupune anticiparea, planificarea, organizarea şi coordonarea activităților care să conducă la îndeplinirea standardelor de calitate (aspect reglementat prin proceduri specifice).

În fine, potrivit aceluiaşi act normativ, procesele care asigură calitatea educației sunt următoarele:

- ◊ planificarea şi realizarea efectivă a rezultatelor aşteptate ale educației;
- ◊ monitorizarea rezultatelor educației;
- ◊ evaluarea internă a educației;
- ◊ evaluarea externă a educației.

În consecință, putem aprecia că asigurarea calității în educație este un proces deosebit de complex care vizează atât latura administrativ-instituțională, cât şi procesul instructiv-educativ propriu-zis. Acest lucru înseamnă că de asigurarea calității în educație vor fi responsabili atât managerii instituțiilor de învățământ, cât şi cadrele didactice cu activitate de predare la clasă. Devine însă absolut obligatorie corelarea măsurilor luate de cele două categorii de agenți educaționali în vederea creşterii nivelului performanțial al învățământului românesc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Blândul, V., (2007), Demersuri teoretice şi practice în evaluarea progresului şcolar, Editura Universității din Oradea;

Comănescu. I. (2003), Prelegeri de didactică şcolară, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea;

Curta, I., (2007), Asigurarea calității între cerință şi necesitate, în Marcu V. şi Filimon Letiția, „Psihopedagogie pentru formarea profesorilor – ediția a III-a revăzută şi adăugită", Editura Universității din Oradea;

**** Legea 87 / 2006 privind aprobarea Ordonanței de Urgență a Guvernului României nr. 75 / 2005 referitoare la asigurarea calității în educație.*

METACOGNIȚIE ȘI ORGANIZAREA SITUAȚIILOR DE ÎNVĂȚARE

Adela Bradea - Universitatea din Oradea

Metacogniția poate fi înțeleasă ca procesul de conştientizare a propriei cunoaşteri, studierea proceselor de formare a cunoştinţelor, autoobservaţie a învăţării şi intervenția în procesul propriei cunoaşteri pentru autoreglarea ei. În faza de început a cercetărilor despre metacogniție, aceasta însemna cunoaşterea propriului mod de funcționare, dar si a celuilalt (Brown, 1983, 1987). În prezent, metacogniția se referă la mecanismele de reglare sau de control al funcționării cognitive. I. Cerghit (2002, p. 219) evidențiază mai multe sensuri pe care metacogniția le îmbracă: "cunoaşterea cunoaşterii, cogniția cogniției" (Cardiner); "cunoştinte despre funcționarea propriului sistem cognitiv" (J. Piaget); "conştientizarea propriei cunoaşteri" (I. Neacşu); "gestionare sau autoreglare a proceselor mentale" (Flavell); "evaluare proprie şi managementul propriului sistem cognitiv" (Paris si Winograd); "abilitatea de a monitoriza produsele şi progresele cunoaşterii" (E. Noveanu).

În plan pedagogic, metacogniția echivalează cu învățarea învățării (*learning to learn*). În acest sens, instruirea metacognitivă ar însemna învățarea sub îndrumare a metacogniției, deci o îndrumare din partea profesorilor privind învățarea învățării de către elevi şi studenți. Instruirea metacognitivă include aşadar atât predarea, cât şi învățarea strategică, procesele prin care elevii sunt învățati cum să învețe, cum să prelucreze influențele şi cum să gândească independent şi eficient. În învățarea de tip metacognitiv din noile orientări în materie de învățare sunt încurajate reprezentările şi perspectivele multiple, scopurile sunt stabilite împreună (elevi şi profesori), iar profesorul este mai mult un monitor, un facilitator al învățării de către elevi; "Constructivismul contemporan abordează dezvoltarea cognitivă a elevilor la nivelul medierii realizate de educatorul profesionist care structurează mediul pentru că cel care învăța să aibă acces la sensuri, la reflecție"(I. Maciuc, 2002, p. 44).

Pornind de la acest aspect, profesorul nu mai trebuie să impună elevilor propria sa realitate, propriile sale norme şi criterii. Rolul lui vizează competențele profesionale, psihopedagogice, morale, socio-relaționare. Actul educațional ar trebui să graviteze cât mai mult în jurul intereselor şi intențiilor elevilor, conținuturile ar trebui selectate prin implicare elevilor şi pentru a răspunde aşteptărilor lor, rolul profesorului reducându-se la acela de facilitator, mult mai dificil şi mai important decât acela de autoritate care arbitrează şi fixează ierarhii. Pedagogia postmodernă nu promovează anularea rolului profesorului, dar îi reduc importanța prin negarea unei relații de cauzalitate între intențiile acestuia şi clasă. De aceea, impunerea unei o noi orientări metodologice este necesară. „Ea s-a concretizat în integrarea şi diversificarea metodei active, opțiune justificată de statutul atribuit elevului şi de mizele acestui model pedagogic: statut de agent voluntar, activ şi conştient de propria sa educație, erou al unui scenariu didactic ce conduce înspre autonomie şi responsabilitate. Dar metoda activă este prezentă şi prin varianta sa dimensionată social şi anume învățarea prin cooperare. În felul acesta, principiile muncii în grup sunt integrate în activitățile de învățare, iar educația prin interacțiune socială poate complini dezvoltarea lingvistică şi cognitivă, vizată de metodele axate pe acțiune individuală"(Alina Pamfil, 2003). „Profesorul reprezintă negarea calității de agent şi, pe cale de consecință, pe aceea de autoritate; în această situație, profesorul nu mai

poate revendica nici calitatea de *ştiutor,* iar relaţia dezechilibrată matur (adult) – imatur (copil) îşi pierde legitimitatea" (Stan, E., 2004).

Profesorii pot utiliza îndrumări pentru sarcini care să declanşeze învăţarea, exerciţii model, materiale pentru aplicare, dezvoltare, recuperare, aprofundare, propuneri sau ipoteze care să stimuleze curiozitatea elevilor, nevoia de cercetare, sarcini de învăţare pentru fiecare în parte. Elevii pot fi iniţiaţi în folosirea unor metode generale de autoeducaţie: autoobservarea , autoanaliza, autopersuasiunea, jurnalul, autoevaluarea, utilizarea unor fişe de analiză, proiecte personale de studiu, realizarea adnotarilor, tabele de analiză a erorilor etc. La rândul lor, spontan sau intentionat elevii recurg la diverse modalităţi de formare şi exersare a capacităţilor metacognitive. Confruntarea cu sine însuşi se poate realiza prin: reflecţia asupra unor cunoştinţe, autoaprecierea, verificarea înţelegerii lecţiilor, verificarea prin parafrazare, descoperirea unor metode, tehnici de învăţare şi construirea unui stil de învaţare propriu.

Pentru ilustrarea unei situaţii de învăţare ce vizează metacogniţia am ales un exemplu de predare a unei poezii (*Harta*, de Marin Sorescu) la ora de literatură română, clasa a XI-a. Demersul este unul neconvenţional care vizează atât munca în echipă, cât şi abordarea interdisciplinară a conţinutului (abordarea integrată). Se urmăreşte formarea progresivă a unui tânăr cu o cultura comunicaţională şi literară, capabil să înţeleagă lumea din jurul său, să comunice şi să interacţioneze cu semenii săi, să utilizeze în mod eficient şi creativ capacităţile proprii, să poată continua în orice fază a existenţei sale procesul de învăţare. O grijă deosebită a fost acordată formării competenţei literare, care presupune stăpânirea de către elevi a unor instrumente de decodare a unui text, cunoştinţe de teorie literară, de istorie literară, dar mai ales dezvoltarea unor valori şi atitudini: judecata critică, judecata estetică, plăcerea lecturii.

Punctul de plecare este cel propus de Judith Langer (*apud* Alina Pamfil, p.143) care evidenţiază existenţa în cadrul actului lecturii a unei serii de relaţii ce se stabilesc între text şi cititor. Procesul înţelegerii unui text parcurge, astfel, patru etape: a păşi din exterior spre interior, intrarea în lumea textului *(being out and steping into an environement),* a fi în interior şi a explora lumea textului *(being in and moving through an environement),* a păşi înapoi şi a regândi datele cu care s-a pornit la drum (*stepping back and rethinking what one knows*), a ieşi din lumea textului şi a obiectiva experienţa (*stepping out and objectifying the experience*).

Căile de apropiere de poezie pot fi diverse. Howard Gardner (2005, p. 200) susţine că demersul receptării de către elevi a unui text liric trebuie să parcurgă alt traseu decât cel cunoscut, didacticist. Un rol esenţial în descurajarea sau încurajarea elevilor în abordarea şi înţelegerea unui subiect îl are „efectul de prioritate", explicat pe baza inteligenţelor multiple: „ Datorită celui pe care psihologii îl numesc efect de prioritate, este de aşteptat că elevii îşi vor aduce aminte ilustrarea iniţială sau elementele prezentate la început pentru a atrage atenţia". Cu alte cuvinte, profesorul trebuie să creeze la începutul secvenţei de învăţare un element surpriză, care să ducă la potenţarea capacităţii de înţelegere a subiectului ce urmează a fi însuşit de către elevi. Autorul exemplifică trei căi: oferirea unor puncte de acces semnificative, oferirea unor analogii corespunzătoare, precum şi oferirea unor reprezentări multiple ale ideilor centrale sau de bază legate de un subiect.

Fiindcă în ora anterioară se discutase un text de Borges (*Cei doi regi şi cele două labirinturi*), li s-a cerut să definească *harta* conceptual. Pe baza unui brainstorming s-au notat pe o foaie de flipchart răspunsurile, de tipul: *o reprezentare cartografică a spațiului geografic, instrument de orientare în spațiu, reprezentare la scară a spațiului, desen cu semne convenționale, un ghid în labirintul naturii* etc.

Pasul următor a presupus realizarea unei hărți metaforice a vieții sufleteşti proprii sau o reprezentare simbolică a hărții personale. Răspunsurile au vizat conceperea unei hărți subiective. Dintre ele enumerăm: *cursul unui râu cu foarte mulți afluenți; lumină care se pierde în noapte; o fereastră (închidere-deschidere); munți şi văi; relief accidentat, văi abrupte urmate de ape line, munți înzăpeziți cu vârful veşnic în nori, ambuteiaj, ieşire din tunel, rătăcire... oază!"* etc.

Abia în acest moment, elevii au primit fiecare textul poeziei *Harta*, de Marin Sorescu. Li s-a cerut lectura poeziei, fără nicio discuție anterioară despre textul propriu-zis: *„Mai întâi să vă arăt cu bățul/ Cele trei părți de apă/ Care se văd foarte bine/ În oasele şi țesuturile mele:/ Apa e desenată cu albastru. Apoi cei doi ochi, / Stelele mele de mare. Partea cea mai uscată,/ Fruntea,/ Continuă să se formeze zilnic/ Prin încrețirea/ Scoarței pământului. Insula aceasta de foc e inima,/ Locuită dacă nu mă înşel. Dacă văd un drum/ Mă gândesc că acolo trebuie să-mi fie/ Picioarele mele, / Altfel drumul nu ar avea nici un rost. Dacă văd marea/ Mă gândesc că acolo trebuie să-mi fie/ Sufletul, altfel marmora ei/ N-ar face valuri. Mai există desigur/ Şi alte pete albe/ Pe trupul meu, / Cum ar fi gândurile şi întâmplările mele/ De mâine. Cu simțurile, / Cele cinci continente/ Descriu zilnic două mişcări:/ O mişcare de rotație în jurul soarelui/ Şi una de revoluție/ În jurul morții... Cam aceasta este harta pământului meu/ Care va mai sta o vreme desfăşurată/ În fața voastră."*

A urmat un exercițiu bazat pe tehnica răspunsului afectiv: să spună dacă le-a plăcut sau nu poezia şi de ce (*Da, mi-a plăcut, fiindcă m-am regăsit în ea; e foarte original* ş.a.). Li s-a cerut recitirea textului pentru a putea identifica specificul acesteia. Răspunsurile au fost foarte variate, surprinzând subtilități proprii unui cititor avizat: *e un text despre sine, dar în perspectivă general-umană; e o poezie despre cunoaştere; e o poezie despre autocunoaştere; e o poezie despre timp, moarte, fragilitate; e un text despre o călătorie în sine; despre receptarea impresionistă a lumii; o geografie spiritualizată* etc.

Dacă toate aceste etape ale demersului didactic au urmărit intrarea în lumea textului, ceea ce urma trebuia să vizeze explorarea efectivă a acestei lumi. S-a ales activitatea pe grupe, vizând lectura pe roluri. Fiecare grup a abordat textul prin prisma rolului pe care l-a primit: *grupul semanticienilor* (analiza textului prin prisma sensurilor cuvintelor, a câmpurilor semantice, a aspectelor stilistice), *grupul lingviştilor* (abordarea din prisma părților de vorbire dominante, a timpurilor verbale, structurarea enunțurilor, raporturile de subordonare sau coordonare dintre acestea etc., evidențiind ce urmări au aceste aspecte la nivelul textului), *grupul arhitecților* (evidențiază cum e structurat textul, ce dă coeziune textului, asemănarea cu un discurs argumentativ etc. şi urmările acestora la nivelul sensurilor poeziei), *grupul prozodiştilor* (se are în vedere aspectele prozodice şi urmările acestora la nivelul semnificațiilor textului).

După o activitate de 20 de minute, fiecare grup şi-a prezentat abordarea proprie. Aspectele propuse au fost extrem de relevante, iar analiza textului s-a întregit ca un puzzle. Fiecare piesă o completa pe cealaltă. Dintr-o dată, şi-au dat seama că au în față un text care poate fi abordat de fiecare în parte, dar mai ales, au conştientizat că versurile au reuşit să-i sensibilizeze. (Unul dintre ei chiar a întors foaia cu textul poeziei, subliniind că are forma unei electrocardiograme!).

Metacogniția vine şi în sprijinul transferului de cunoştințe. După astfel de activități, elevii devin mult mai conştienți de modul în care ei gândesc. Este pasul către reglarea eforturilor de învățare şi către conştientizarea efectelor experienței lor cognitive. O instruire care se pretinde eficientă include o componentă a propriei reflecții şi a propriului control în care elevii trebuie exersați, învățați să conştientizeze propria învățare, avertizați de modul în care strategiile metacognitive pot să afecteze, în sens pozitiv, performanțele lor. Formarea deprinderilor metacognitive presupune angajarea în activități variate, instruire în contexte multiple şi aplicare flexibilă a strategiilor şi cunoştințelor învățate. În felul acesta, ei vor deveni mai motivați în a se angaja în activități metacognitive şi vor înțelege că astfel de activități îi pot transforma în elevi de succes, cu performanțe superioare.

„Din acest punct de vedere, profesorii trebuie să impună şi să încurajeze metacogniția, să fie preocupați de stabilirea unui mediu de instruire metacognitiv (extins şi dincolo de şcoală), care să încurajeze conştientizarea şi propriul management al gândirii. Şi pe acest fundal să acționeze în vederea modelării la elevi a unui comportament metacognitiv; a formării în mod deliberat a unor strategii metacognitive. Ca, de exemplu, să-i ajute să conştientizeze propriul demers de învățare; să conştientizeze propriile cunoştințe şi deprinderi; să conştientizeze cerințele sarcinilor; să conştientizeze şi să selecționeze strategiile proprii de învățare; să monitorizeze propria înțelegere şi memorizare şi gestiunea timpului de învățare etc” (Ioan Cerghit, p. 224).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Altet, M. (1997), Les pédagogies de l'apprentissages, PUF, Paris.
Cerghit, I., (2002), Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti.
Cristea, S., (2000), Dicționar de pedagogie, Editura Litera, Chişinău.
Flonta, M., (1994), Cogniția – o introducere critică în problema cunoaşterii, Editura All, Bucureşti.
Gardner, H., (2005), Mintea disciplinată, Editura Sigma, Bucureşti.
Neacşu, I., (1990), Instruirea şi învățarea, Editura Ştiințifică, Bucureşti.
Pamfil, A., (2003), Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, Bucureşti.
Stan, E., (2004), Pedagogie postmodernă, Editura Institutul European, Bucureşti.

EDUCAȚIA TIMPURIE

Karla Peter – Universitatea din Oradea

Educația timpurie - caracterizare generală

Nu cu mult timp în urmă, atunci când se vorbea despre educația timpurie, se făcea referire la educația copiilor înainte de a intra în școală, respectiv la perioada preșcolară (petrecută în grădiniță), fiind chiar confundată cu aceasta. Conceptul se lărgește, abia în jurul anilor 1990, când are loc în Thailanda, la Jomtien o Conferință Mondială intitulată „Educația pentru toți", conferință cu ocazia căreia este introdus un nou termen în educație și anume „educația pe tot parcursul vieții (lifelong learning)". Din acest moment se lărgește și conceptul "educație/ dezvoltare timpurie" ocupându-se de copii de la naștere și până la vârsta intrării în școală și cuprinzând în sfera sa educația, protecția și sănătatea acestor copii.

În zilele noastre, prin educație timpurie se înțelege abordarea pedagogică ce acoperă intervalul de viață de la naștere la 6/7 ani, momentul intrării copilului în școală și, totodată, momentul când se petrec importante transformări în registrul dezvoltării acestuia.

Alături de educația timpurie, mai este folosit un concept, și anume cel de „intervenție timpurie", o intervenție socio-educativă, psihosocială și medicală care se exercită între 0 și 6 ani, adresându-se copiilor care prezintă fie diferite deficiențe, fie dificultăți de dezvoltare și de învățare datorită condițiilor defavorabile din mediul lor de viață. În primul caz ea vizează activizarea autenticelor potențialități și dezvoltarea maximală a capacităților copiilor cu anumite deficiențe, pentru a se integra ulterior în mediile școlare cât mai normale pe plan sociocultural. În al doilea caz, intervenția timpurie vizează prevenirea eventualelor dificultăți de adaptare și de învățare la copii proveniți din medii socio-economice și socio-culturale defavorizate, vulnerabile, fiind, deci, vorba de o intervenție primară.

În nici un caz, *intervenția timpurie* nu trebuie confundată cu *educația timpurie*, care rezidă în antrenarea copilului în sarcini de învățare care sunt specifice, în mod obișnuit, unor vârste mai mari (de exemplu, aplicarea unor metode psihopedagogice pentru ca la vârsta de trei ani copilul să înceapă să învețe să citească).

Documente care au marcat direcția preocupărilor și investițiilor în educația timpurie

Conform edu.ro, există câteva documente foarte importante care au dus la dezvoltarea conceptului „educație timpurie" și la investirea unor sume considerabile pentru realizarea acestui tip de educație. Cele mai importante par a fi:

- **Convenția cu privire la drepturile copilului,** adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989, la New York și ratificată de România prin Legea nr. 18/1990, republicată ;
- **Declarația Conferinței Mondiale de la Jomtien,** adoptată în 1990, referitoare la *Educația pentru toți,* în care apare ideea conform căreia educația trebuie să înceapă de la naștere și care asociază educației și sănătatea și necesitatea asigurării protecției sociale a copiilor.
- **Declarația de la Salamanca**, adoptată în 1994, prin intermediul căreia se discută realizarea școlilor de tip incluziv și care cere dreptul la educație pentru toți copiii, inclusiv cei cu cerințe educative speciale.
- **Țintele Mileniului pentru Dezvoltare (The Millennium Development Goals) până în 2015,** care se referă la: eradicarea sărăciei extreme și a foametei, finalizarea educației primare, promovarea emancipării femeii și a egalității între sexe, reducerea mortalității infantile, combaterea HIV/SIDA, a malariei și a celorlalte boli mortale, construirea unui parteneriat global pentru dezvoltare, asigurarea autosusținerii mediului.
- **Mișcarea Globală pentru Copii (Global Movement for Children),** în cadrul căreia sunt enunțate cîteva scopuri prioritare în ceea ce privește copiii: eliminarea excluziunii sociale și a discriminării de orice formă a copiilor, respectarea drepturilor copiilor, asigurarea, pentru toți copiii, a unui start bun în viață (cel mai bun posibil), stoparea exploatării copiilor,

accesul la educație al tuturor copiilor, băieți sau fete, lupta împotriva HIV/SIDA, dreptul copiilor și al tinerilor la exprimare și la participare la luarea deciziilor care îi privesc, protejarea copiilor de războaie, protejarea pământului și, nu în ultimul rând, lupta împotriva sărăciei, prin investirea în copii;

- **Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului**, (UNESCO, 1960), care, în Art.1 definește discriminarea drept orice distincție, excludere, limitare sau preferință care, întemeiat pe rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică sau orice altă opinie, origine național sau socială, situație economică sau naștere, are drept obiect sau ca rezultat suprimarea sau alterarea egalității de tratament în ceea ce privește învățământul
- **Legea învățământului 85/1994,** cu modificările și completările ulterioare, care vizeaz serviciile publice de educație destinate copiilor cu vârste între 3 și 6/7 ani
- **Hotărârea Guvernului nr**. **539/2001** pentru aprobarea *Strategiei guvernamentale în domeniul protecției copilului în dificultate* (2001-2004) și a *Planului operațional pentru implementarea Strategiei guvernamentale în domeniul protecției copilului în dificultate* (2001-2004);
- **Legea 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului**
- **Legea privind concediul maternal/paternal pentru îngrijirea copilului**
- **Strategia pentru educație timpurie (ca parte a Strategiei convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului,** elaborat de MECT cu sprijinul Reprezentanței UNICEF din România – 2005

Aspecte ale educației timpurii

Educația timpurie vizează două aspecte:

1. Demararea acțiunilor educaționale de la vârste mici, considerându-se că, imediat după naștere copilul începe să învețe (o dovedesc caracteristicile generale ale dezvoltării copiilor care deja în primul an de viață manifestă interes sau chiar se orientează spre sursa de lumină, depistează și urmăresc mișcarea, recunosc vocile familare, își întorc capul spre sursa sonoră, reacționează pozitiv la apariția adulților familiari, învață să comunice imitându-i pe adulți). Tot mai multe studii arată inclusiv faptul că este foarte bine să se învețe chiar și o limbă străină de la vârste foarte mici, spre exemplu în Belgia și Spania copiii învață o limbă străină de la vârsta de trei ani(http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles|displayArticle/articleID_15577/Elevii-din-UE-incep-sa-invete-limbi-straine-mai-devreme.html)
2. Implicarea familiei și comunității în educarea copilului mic și preșcolar. Se pune accent în mod deosebit pe rolul familiei în educarea copiilor. În diferite țări s-au creat instituții specializate pentru educația familială și parentală. Se pot menționa în acest sens *"Centrul de cercetări și inovație în sociopedagogia familială și școlară"* de la Mons, din Belgia, ale cărui funcții au fost sintetizate de Lahaye, Desmet și Pourtois (1999, p. 51-66, după Marcu, V., 2007). Proiectele conduse de acest centru vizează stimularea noilor forme de solidaritate socială care favorizează participarea activă a persoanelor implicate. Deci, familiile nu sunt doar beneficiari, ci mai ales actori ai schimbării vieții lor, prin dezvoltare personală și educarea propriilor copii. În această perspectivă serviciile sociale devin locuri în care acțiunea se efectuează cu și de către familii și nu asupra familiilor. Astfel, s-au creat *"Celule de educație familială",* care constituie locuri propice pentru dezvoltarea proiectelor educative, ținând seama ca familia să fie un partener integrat. Unele acțiuni educative pot să fie dezvoltate în grup, cu intervenienții și cu părinții. *"Celulele de educație familială"* se pot implanta în cadrul unor servicii care sunt interesate de asigurarea educației parentale; astfel sunt: creșele, școlile, serviciile de primire și de ocrotire a copiilor și adolescenților, centrele de sănătate mintală etc. De asemenea, s-a creat un *"Centru de dezvoltare prin educație familială"*, care este un centru de resurse menit să sprijine diferite acțiuni întreprinse în domeniul educației parentale, difuzând activitățile și experiențele originale realizate în "Celulele de educație familială". În activitățile desfășurate în astfel de instituții sunt privilegiate prevenția, funcția educativă și democrația participativă.

Domenii ale educației timpurii:

Se pare că educația timpurie acționează în următoarele domenii:

- educația prenatală a familiei; există tot mai multe centre de planing familial și de pregătire a viitoarelor familii pemtru momentul important în care sosește un nou membru
- educația copilului mic, fiind vorba aici despre îngrijirea și educația nou-născutului (0-1 an)
- educația și consilierea părinților și familiei. Educația parentală sau formarea parentală rezidă într-o tentativă formală de creștere a conștiinței părinților și de utilizare a aptitudinilor parentale (Lamb și Lamb, 1978, după Peterander, F.,1999). În general, în formarea parentală se include orice acțiune educativă de sensibilizare, de învățare, de antrenament sau de elucidare privind valorile, atitudinile și practicile parentale ale educației. În funcție de metodologia abordată și de eficacitate, Goodson și Hess (1975, după Peterander, F.,1999) au regrupat diverse tipuri de intervenții din domeniul educației parentale în trei mari modele de programe:

  a) Programe de informare: scrisori, comunicări telefonice, buletine informative, articole, înregistri video, documente audiovizuale, conferințe, întâlniri individuale sau în grup părinți-educatori, vizite în instituțiile unde sunt copiii etc.

  b) Programe de discuții în grup, animate de specialiști, schimburi ale experiențelor, metodelor, studii de caz etc.;

  c) Programe de formare în cadrul cărora se acționează pentru ca părinții să își dezvolte abilitățile educative sau să dobândească abilități noi.
- educația copilului în perioada 1-3 ani, desfășurată mai ales în familie
- educația preșcolară, în care un rol important revine grădiniței
- educația comunității
- educația pentru sănătate
- educația pentru comunicare, stimularea dezvoltării, limbaj și expresie

Se poate afirma că educația timpurie constituie o orientare largă a preocupărilor educației, materializată în programe diverse și complementare care au în centru grija pentru sprijinul educativ cât mai precoce, mai adecvat și mai divers, în contextul revalorizării copilului și copilăriei.

Prin intermediul educației timpurii se urmărește atingerea unor **obiective** cum ar fi: stimularea dezvoltării copiilor prin cunoașterea lor, evaluarea peranentă a progreselor realizate de copil, organizarea cât mai flexibilă a spațiului educațional, dezvoltarea unor strategii participative și experiențiale de învățare și de joc. Rezultă de aici, că în cadrul educației pentru toți, educația timpurie îndeplinește câteva **roluri** importante și anume:

- identifică startul dezvoltării
- construiește premisele socializării și participării
- egalizează șansele de dezvoltare, participare, integrare
- responsabilizează educatorii, familia, comunitatea, societatea
- propune și proiectează parteneriate educaționale
- schimbă abordarea vârstelor mici în teorie și în practică
- oferă o perspectivă pozitivă, umanistă asupra educației, vârstelor copilăriei și activității de joc și învățare
- schimbă curriculum-ul, îl flexibilizează pentru toți.

Se pare că schimbările încep să apară, dovada este făcută de realizarea și implementarea noului "Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani" ale cărui obiective, conform http://www.edu.ro/index.php/articles sunt:

- Dezvoltarea liberă , integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini si conduite noi. Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor si experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare;

- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții

Curriculumul are o viziune unitară și coerentă și este structurat pe două niveluri de vârstă (0 - 3 ani și 3 -6/7 ani) și, respectiv, câte două intervale pentru fiecare nivel în parte: **Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 3 ani** (antepreșcolari) și **Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprins între 3 ani și 6/7 ani** (preșcolari), ceea ce înseamnă că se pune tot mai mult accent și pe pregătirea copiilor înainte de intarea în grădiniță. Dovada o fac și domeniile de dezvoltare vizate de curriculum-ul nou propus (dezvoltare fizică, sănătate, igienă personală; dezvoltare socio-emoțională; dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; capacități și atitudini de învățare) dar și planul de învățământ propus, plan în care sunt oferite modele de activități grupate pe intervale de vârstă (primul interval fiind 0-18 luni).

Cine realizează acest tip de educație? În primul rând părinții care colaborează strâns cu specialiști din diferite domenii: psiholog, psihopedagog, asistent social, medic și nu în ultimul rând educatoare.

Concluzia la care ar trebui să se ajungă, este că educația timpurie are o serie de efecte pozitive asupra dezvoltării ulterioare a copilului, asupra integrării lui ulterioare atât în comunitatea școlară cât și în societatea mereu schimbatoare (demonstrată prin studii longitudinale realizate asupra copiilor proveniți din medii sociale defavorizate dar care au beneficiat de educație timpurie – integrarea lor ca adolescenți și adulți a fost mult mai reușită și chiar a scăzut rata delincvenței în rândul lor- Simeonsson, R.J, Bailey, D.B., 1992). În același timp, prin intermediul educației timpurii pot fi descoperite diferite probleme pe care copiii ar putea să le aibă (diferite deficiențe) și se poate interveni acolo unde este cazul. Ori, se știe că cu cât intervenția este mai timpurie, cu atât șansele de corectare, compensare sunt mai mari.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bocoș, M.; Jucan, D., (2008), Fundamentele Pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului, Editura Paralela 45, Pitești

Bronfenbrenner, U. (1979), The ecology of humain development: experiment by nature and design, Harvard University Press, Cambridge.

Chiș, V., (2005), Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca

Chiș, V., (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca

Ionescu, M.; Chiș, V., (2001), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca

Ionescu, M., (2007), Instrucție și educație, „Vasile Goldiș" University Press, Arad

Ionescu, M., (coord.), (2005), Preocupări actuale în Științele Educației, Editura Eikon, Cluj Napoca

Marcu, V., (coord.), (2007), Vademecum de psihopedagogie specială, Editura Universității din Oradea, Oradea

Meisels, S.J., Shonkoff, J.P.,(coord.), (1992), Handbook of early childhood intervention, Cambridge University Press, New York

Peterander, F., (1999), Les nouvelles technologies dans l'interventionm précoce: perspectives pour la rechereche et la pratique, în: F. Peterander, O. Speck, G. Pithon, B. Terrise (sous la direction), Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe, Mardaga, Hayen.

Sas, C., (2007), Fundamentele pedagogiei-note de curs, Editura Universității din Oradea, Oradea

**** Educația timpurie în România, UNICEF, IOMC, CEDP, Editura Vanemonde, BucureȘti, 2002*

**** Intervenția timpurie la copilul cu risc de deficiențe senzoriale – Ghid practic pentru părinți, material realizat cu sprijinul financiar al Fundației Sense Internațional România, Editura SEMNE. București, 2007*

http://www.edu.ro/index.php/articles

http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles|displayArticle/articleID_15577/Elevii-din-UE-incep-sa-invete-limbi-straine-mai-devreme.html

EDUCAȚIA FIZICĂ LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ – UN IMPORTANT DEMERS ÎN ASIGURAREA SĂNĂTĂȚII ADULȚILOR DE MÂINE

Vasile Marcu – Universitatea din Oradea
Zenovia Stan - Universitatea „Dunărea de Jos" Galați

Introducere:

La această vârstă se formează atitudinea corectă a corpului ce oferă mai târziu adultului, o anumită plasticitate, o anumită adaptare la o serie de condiții foarte variate, la tot ceea ce poate presupune o activitate omenească oarecare în spațiu şi în timp. Din punct de vedere psihologic, ținuta sau atitudinea exprimă, printr-o anumită poziție a corpului dar şi printr-un anumit conținut psihic, răspunsul sau reacția individului într-o situație dată: față de unul sau mai mulți indivizi, efectul unei solicitări, modul de a aştepta confruntarea cu un anumit eveniment.

Se poate spune că o atitudine corectă a corpului în toate ipostazele lui (ortostatică sau mişcare), pe lângă starea de sănătate fizică şi psihică, orientează benefic gândirea, dispozițiile profunde ale ființei noastre şi reacțiile personale față de un obiect sau o situație. Iată de ce este extrem de important să aplicăm practic la această vârstă exact conceptul de „EDUCAȚIE FIZICĂ".

În această etapă de dezvoltare a motricității generale şi fine, mişcările câştigă în agilitate, eleganță, precizie (mai ales în mişcările muşchilor mici ai mâinii), complexitate (legarea spontană şi facilă a mişcărilor) iar echilibrul corporal se îmbunătățeşte. Este un moment al dezvoltării copilului în care se poate interveni cu mare eficiență datorită plasticității scoarței cerebrale ce conferă o uşurință extraordinară de a imita mişcările demonstrate. În urma unor studii realizate încă din anul 2002 (*tabelul 1*) s-a demonstrat existența tulburărilor de statică vertebrală în rândul copiilor de vârstă preşcolară şi necesitatea abordării cu mare intensitate, a metodelor profilactice.

Scopul actualei cercetării ştiințifice este de a oferi informații şi recomandări utile necesare abordării activității de prevenire a deficiențelor coloanei vertebrale, în cadrul programului specific al grădiniței, fără a afecta procesul instructiv-educativ, prin mijloace simple, precum şi de a demonstra eficiența unor dispozitive de măsurare mai obiectivă a forței musculare şi mult mai accesibile.

Tabelul 1 – *Studii premergătoare*

Anul	Tema	Metodică şi rezultate	Observații
2002	*Cercetarea nivelului de conştientizare a importanței coloanei vertebrale la nivelul elevilor şi studenților din oraşul Galați*	- A fost realizat şi aplicat un chestionar la mai multe grupe de vârstă (1346 subiecți) care a demonstrat că apariția deficiențelor coloanei vertebrale are rădăcini în perioada copilăriei.	- există probleme de atitudini deficiente la copiii de vârstă preşcolară? - Care este frecvența acestor atitudini deficiente?
2003	*Evidențierea atitudinilor deficiente la copiii de vârstă preşcolară*	- Cercetarea a scos în evidență existența a numeroase atitudini deficiente la copiii de vârstă mică.	- Din punct de vedere fizic, ce influențează cel mai mult atitudinea corpului? - Cum poate interveni profesorul de educație fizică / kinetoterapeutul?

2004	*Evaluarea musculo-articulară a trunchiului la copiii de vârstă preşcolară*	- Demonstrarea influenţelor dezechilibrelor musculare de la nivelul trunchiului asupra atitudinii fizice, la copii. - Propunerea unei noi metode de evaluare a forţelor musculare ce se manifestă în timpul mişcărilor de flexie, extensie şi îndoire laterală a trunchiului.	- Evaluarea durează mult, prelucrarea datelor este greoaie. - Apare necesitatea realizării unei metode mai eficiente de culegere a datelor măsurării. - Adaptarea exerciţiilor la condiţiile reale din grădiniţe.
2007	*Optimizarea dezvoltării musculare şi prevenirea deficienţelor coloanei vertebrale la copiii de vârstă preşcolară prin exerciţii în care respiraţia este corelată cu mişcarea*	- Au fost rezolvate problemele enunţate anterior. - Exerciţiile propuse au fost simplificate şi adaptate condiţiilor reale, fiind aplicate cu succes. - Este propus un sistem de evaluare a forţei musculare la nivelul trunchiului.	- Este necesară validarea sistemului de măsurare a forţei la nivel naţional. - Se pot aplica exerciţiile la nivelul tuturor grădiniţelor din Galaţi? - Se poate realiza un centru de sănătate specializat în profilaxia deficienţelor coloanei vertebrale?

În cazul acestui demers ştiinţific sunt propuse structuri de exerciţii ce au ca scop dezvoltarea armonioasă a musculaturii, iar ca finalitate ameliorarea dezechilibrelor musculare prezente la nivelul trunchiului, exerciţiile respectă cerinţele specifice vârstei preşcolare, asigurând conştientizarea şi formarea schemei corporale prin execuţii dinamice, prin repetare multiplă în ritm lent, având ca reper al execuţiei dar şi a menţinerii atenţiei asupra mişcărilor – momentele actului respirator. Mişcările variate de flexie, extensie şi răsucire a trunchiului ce alcătuiesc această structură de exerciţii, angrenează şi musculatura netedă deoarece prin acţiunea musculaturii striate, organele interne sunt presate şi masate. Faptul că exerciţiile urmăresc reechilibrarea musculară la nivelul trunchiului, estompând astfel deviaţiile de atitudine, asigură şi îndeplinirea scopului terapeutic. În *figura 1,* autorul încearcă să cuprindă toate aspectele importante care au stat la baza elaborării acestei structuri de exerciţii.

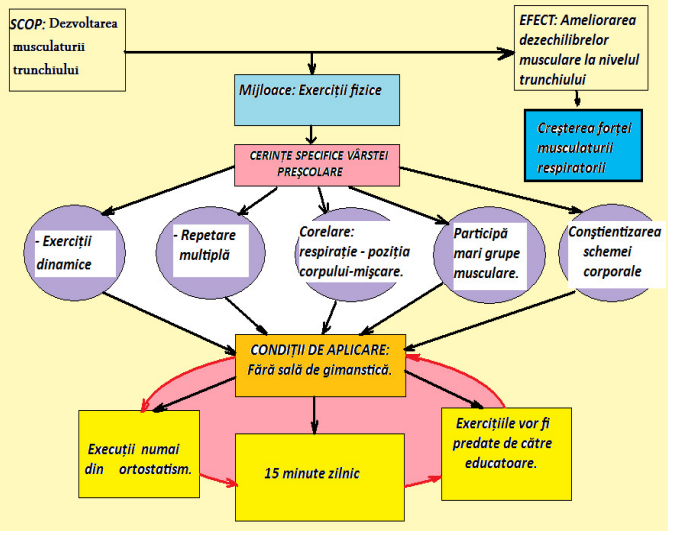


Fig. 1 - *Aspectele importante care au stat la baza elaborării acestei structuri de exerciţii*

Ipotezele cercetării

Ipotezele de lucru se pot nuanța astfel:

- aplicarea zilnică a acestor exerciții corelată cu o activitate extinsă de aflare a cauzelor apariției acestor atitudini deficiente angrenând astfel şi familia în această activitate, va duce în final pe lângă optimizarea forței musculare la copiii de vârstă preşcolară şi la conştientizarea de către părinți a importanței abordării profilaxiei coloanei vertebrale încă de la această vârstă;

- presupunem că noile metode de evaluare a forței musculaturii trunchiului, respectiv măsurarea forței pe direcțiile principale de mişcare şi a forței musculaturii ce participă la procesul respirator, prin evidențierea obiectivă a existenței unor dezechilibre musculare vor oferi un mod concret de aplicare a exercițiilor propuse oferind posibilitatea de a individualizare a activității;

- utilizarea aparaturii propuse, prin faptul că demonstrează optimizarea valorilor înregistrate la testarea inițială, vor da veridicitate exercițiilor propuse;

Subiecții, perioadele, etapele şi conținutul cercetării

Activitatea de aplicare experimentală a exercițiilor propuse s-a desfăşurat la Grădinița nr. 41 „Codruța" din Galați.

Ca urmare a studiilor preliminare realizate începând din anul 2002 şi a perceperii corecte a importanței cercetării de către factorii de decizie în domeniu, această activitate s-a realizat pe baza unui proiect de colaborare între Universitatea „Dunărea de Jos" şi Inspectoratul Şcolar Județean Galați cu participarea voluntară a cadrelor didactice din Facultatea de Educație Fizică şi Sport Galați şi Grădinița nr. 41 „Codruța".

Metodologia desfăşurării etapelor experimentului

Pentru a delimita clar activitățile cuprinse în procesul de cercetare au fost constituite trei etape distincte:

Etapa I

1.1. Efectuarea examenului somatoscopic, antropometric şi măsurarea forței musculaturii care participă la procesul respirator (inspirație/expirație).

Pentru a evidenția omogenitatea grupelor din toate punctele de vedere şi pentru a dispune de măsurători necesare stabilirii corelațiilor existente între starea de sănătate a copiilor de diferite vârste şi impactul pe care exercițiile îl au asupra creşterii valorilor forței musculare măsurate, s-a realizat un examen somatoscopic şi unul antropometric numai la evaluarea inițială.

Subiecții au fost testați cu dispozitivul realizat în urma modificării unor borcane Pescher. acestea fiind ordonate alături de valorile măsurării forței musculare la nivelul trunchiului.

1.2. Evaluarea inițială a deficiențelor de atitudine a corpului prin măsurarea forței musculare la nivelul trunchiului cu aparatură specializată

Testarea s-a realizat cu ajutorul aparaturii propuse. Testarea inițială, inclusiv realizarea evaluării somatoscopice şi antropometrice, a durat o săptămână, constituind un avantaj programul prelungit al grădiniței. Testarea finală a durat numai trei zile datorită absenței examenului somatoscopic şi datorită cunoaşterii de către copii a metodei de testare.

După etapa evaluării inițiale a forței musculare la nivelul trunchiului, ținând cont de dezechilibrele generale şi cunoscând grupele musculare ce participă la fiecare

mişcare, a fost realizat un complex de exerciţii care să amelioreze dezechilibrele musculare generale ale trunchiului, existente în momentul testării.

1.3. Realizarea şedinţei de instruire a cadrelor didactice implicate în experiment

După o expunere detaliată a motivaţiei, scopului, obiectivelor şi finalităţilor cercetării educatoarele au fost rugate să se gândească la posibilitatea de a fi instruite să pună personal în practică exerciţiile profilactice propuse. Au fost punctate avantajele realizării în aceste condiţii ale cercetării, scoţându-se în evidenţă următoarele aspecte:

- copii cunosc foarte bine persoana care le va cere să execute mişcările respective;
- limbajul folosit de educatoare este mult mai pe înţelesul copiilor;
- educatoarele cunosc personalitatea şi problemele copiilor şi pot folosi diverse metode specifice vârstei lor pentru a rezolva eventualele divergenţe apărute în timpul execuţiei programului;
- educatoarele învaţă ceva nou, se formează şi pot deveni la rândul lor formatori;
- executând odată cu subiecţii, folosesc propria experienţă motrică pentru a coordona şi a corecta execuţiile mai slabe sau mai dificile;
- realizarea zilnică a exerciţiilor contribuie la îmbunătăţirea propriei stări de sănătate.

Etapa a II-a

2.1. Stabilirea exerciţiilor profilactice în funcţie de rezultatul testării iniţiale. După finalizarea testării iniţiale a fost realizată o sistematizare a dezechilibrelor existente şi s-a elaborat o structură a exerciţiului propus, adaptată cerinţelor generale. Datorită valorilor slabe obţinute pe mişcarea de extensie, s-a structurat exerciţiul astfel încât să conţină cât mai multe extensii realizate în combinaţie cu alte mişcări. Tot în urma acestei testări iniţiale au fost contactaţi părinţii copiilor cu probleme şi au fost informaţi cu privire la situaţia acestora. În urma cerinţei unora dintre părinţi, structura exerciţiului a fost personalizată pentru copilul respectiv în funcţie de dezechilibrele constatate.

2.2. Experimentarea exerciţiilor profilactice la cele trei grupe experimentale.

În cadrul activităţilor de înviorare şi destindere (între activităţile comune ce necesită un efort mai mare din partea copiilor), de exemplu, între o activitate matematică şi o activitate de educaţie a limbajului au fost aplicate exerciţiile propuse pentru experimentare.

2.3. Aplicarea chestionarelor pentru părinţi.

Pentru a corela existenţa unor atitudini deficiente cu activitatea zilnică, am rugat părinţii să participe constructiv la acest studiu, completând un chestionar după regulile enunţate la începutul acestuia. Trebuie menţionat că acest chestionar nu a constituit neapărat un instrument ci o modalitate de a realiza o evaluare extinsă dincolo de limitele instituţiei a cauzelor generale şi de a orienta însănătoşirea copilului eliminând astfel cât mai multe cauze. Prezentăm mai jos rezultatele chestionarului.

Rezultatele chestionarului

Din analiza generală a răspunsurilor date de către 60 de membri ai familiilor subiecţilor, putem presupune că am găsit o parte din problemele ce stau la baza

dezechilibrelor musculare, alături de cauzele naturale. Astfel putem trage următoarele concluzii:

1. La 39% dintre ei masa e prea mică de înălțime sau prea înaltă.
2. Numai 24% au scaune ergonomice.
3. Observăm că numai 19% nu au calculator deci putem presupune că mulți din cei care au calculator folosesc acele 47% dintre scaunele fără spătar care permit adoptarea unor poziții greşite.
4. Din cei 86% dintre subiecți care se uită la televizor, 57% stau lungiți. Putem presupune că cel puțin o parte din ei au televizorul pe suport fix, deci vor avea o poziție anume pentru a privi spre televizor.
5. De subliniat că 38% dintre părinți au probleme de statică a coloanei vertebrale la care putem adăuga şi pe cei 10% din cei care afirmă că au avut probleme. Putem presupune că o parte din deficiențele copiilor au caracter ereditar.
6. Numai 10% dintre copii practică activități cu un caracter sportiv.
7. S-a constatat că 5% dintre copii au tot timpul nasul înfundat.
8. Cei 19% dintre copii care stau cu piciorul stâng îndoit, precum şi cei care adoptă o poziție pe genunchi, cu bazinul spre dreapta, în timp, vor avea cu siguranță o tendință spre scolioză stânga.

Etapa a III-a

3.1. Evaluarea finală a forței musculaturii care participă la procesul respirator (inspirație/expirație).

Testarea finală s-a desfăşurat în condiții identice testării inițiale observându-se apariția caracterului de întrecere la toți subiecții testați, indiferent de grupa din care au făcut parte.

3.2. Evaluarea finală a deficiențelor de atitudine a corpului prin măsurarea forței musculare la nivelul trunchiului cu aparatura specializată.

Testarea finală s-a realizat în condiții identice cu testarea inițială. Şi în acest caz a apărut spiritul de întrecere, mai ales la testarea forței musculaturii lombare, unde subiecții simțeau că pot controla mai bine acțiunea şi dispozitivul de testare. Toți urmăreau împreună cu testatorul pe calculator, înregistrarea datelor în timp real. S-au realizat întreceri mai ales între băieți şi pentru că aproape toți copiii, în această etapă erau mai relaxați cunoscând amănuntele testării şi fiind astfel mai relaxați.

3.3. Finalizarea activității de cercetare în cadrul unei şedințe de analiză şi instruire cu părinții.

Pentru a completa această activitate de cercetare, s-au luat măsuri pentru a introduce în acest proces foarte important de activitate profilactică şi părinții. Au fost aleşi subiecții cu cele mai evidente dezechilibre musculare şi s-a stabilit o şedință comună CADRE DIDACTICE – PĂRINȚI – CONDUCERE GRĂDINIȚĂ.
Au fost invitați părinții a 22 de copii.

Fiecărui părinte i-a fost înmânată o broşură ce conține:

- valorile testărilor inițiale şi finale ale copilului;
- diagrama inițială şi finală a valorilor forțelor musculaturii trunchiului;
- fotografiile realizate la evaluarea somatoscopică;
- exercițiile experimentale folosite în cadrul cercetării.

Pe baza datelor din fiecare broşură, s-a trecut la informarea şi instruirea părinților. S-a realizat o analiză a activității copilului pe timpul studiului, s-a specificat dacă dezechilibrele musculare s-au ameliorat şi cât, ce ar trebui să facă mai

departe în această direcție şi cum ar putea familia să se implice activ în acest proces de remediere a unor atitudini deficitare.

Fiecare broşură conține şi structura de exerciții şi pe lângă aceste aspecte s-a analizat şi datele din chestionarul completat anterior (din păcate, dintre aceştia numai şase au completat chestionarul). Foarte interesați au fost părinții ai căror copii plecau la şcoală şi erau îngrijorați că nu vor mai avea activitate fizică organizată.

A fost prezentată ipoteza de cercetare, s-au amintit câteva puncte vitale care au stat la baza acestui studiu şi s-a trecut, concret, la discuții asupra acestui copil cu probleme. S-a stabilit un program de urmat, împreună cu părintele, urmând ca pe timpul acestei activități să fie menținută legătura prin telefon sau internet cu profesorii de specialitate, pentru a cere sfaturi sau a reorienta acest demers.

Concluzii

Având ca scop dezvoltarea armonioasă a musculaturii, iar ca finalitate ameliorarea dezechilibrelor musculare prezente la nivelul trunchiului, exercițiile respectă cerințele specifice vârstei preşcolare, asigurând conştientizarea şi formarea schemei corporale prin execuții dinamice, prin repetare multiplă în ritm lent, având ca reper al execuției dar şi a menținerii atenției asupra mişcărilor - momentele actului respirator. Sunt evidențiate şi condițiile reale de experimentare, astfel că în lipsa unei săli dedicate educației fizice, exercițiile au fost adaptate pentru a putea fi executate numai din ortostatism. Deci, putem spune că exercițiile pot fi utilizate exact în condițiile materiale existente azi la marea majoritate a grădinițelor. Exercițiile au fost aplicate 15 minute zilnic, iar modalitățile de evaluare a forței musculare propuse în actuala lucrare, certifică influența acestora asupra dezvoltării armonioase a forței musculare la nivelul trunchiului.

S-a reuşit îmbinarea aplicării exercițiilor profilactice ca metodă concretă de influențare a dezvoltării musculare, cu aceea de chestionare a persoanelor care asigură o parte din mediul de dezvoltare al copilului. Deci în paralel cu efortul de a ameliora eventualele dezechilibre musculare s-au căutat şi alte cauze de apariție şi menținere a lor.

Chestionarul aplicat părinților a evidențiat cauze ce duc la menținerea unei poziții deficiente mai mult timp acasă şi în final la fixarea lor şi trecerea într-o altă fază de evoluție a acestor deficiențe, mai greu de recuperat. Pe lângă optimizarea dezvoltării musculare a copiilor, s-a reuşit şi conştientizarea tuturor participanților la această activitate (factori decizional, copii, cadre didactice şi părinți) asupra importanței profilaxiei deficiențelor coloanei vertebrale.

Modul în care toate persoanele implicate şi-au asumat nişte răspunderi în timpul experimentului precum şi angrenarea unor oameni ce aparent nu aveau relații de colaborare (şi aici mă refer la absolut toate persoanele implicate) relevă faptul că importanța şi gravitatea problemei a fost recepționată corect de toți factorii de decizie de la indiferent ce nivel. De fapt, cred ca toți oamenii percep intuitiv că această coloană vertebrală este stâlpul de bază al staticii şi dinamicii corpului omenesc dar, din diferite motive nu fac mai nimic pentru a avea grijă de ea. Se înțelege că răspunderea, în acest caz, nu revine copiilor ci persoanelor mature care au puterea şi mijloacele de a le sigura acestora un mediu propice dezvoltării în condiții cât mai bune.

Ideea de a instrui educatoarele, pentru ca la rândul lor să predea aceste exerciții copiilor, a fost benefică. Astfel s-au obținut mai multe avantaje:

- s-a putut lucra simultan cu trei grupe;

- legătura educator-copil era deja formată astfel încât noutatea exercițiului şi condițiile nespecifice unui spațiu dedicat activităților fizice au fost mai uşor de acceptat;
- pe lângă copii au câştigat foarte mult şi educatoarele, prin formarea lor şi prin acumularea unui bagaj motric suplimentar;

S-a lucrat numai afară, deci perioada de experimentare a fost adaptată la condițiile vremii. Testarea inițială cu aparatul SMTMF a avut ca parametru de comparație evaluarea somato-funcțională realizată pe fotografii care au confirmat veridicitatea măsurătorilor aparatului prin observațiile directe, vizuale, asupra deficiențelor de atitudine existente. S-a trecut astfel la aplicarea exercițiilor propuse şi la testarea finală au fost respectați exact aceleaşi condiții de testare. Rezultatele au fost semnificative la 75% din parametrii testați.

Prin mişcările realizate în armonie deplină cu fazele respirației s-au realizat creşteri semnificative ale valorilor forței musculaturii respiratorii.

Propuneri

- Realizarea unui centru de sănătate pentru copiii de vârstă preşcolară cu deficiențe de atitudine. Deci se are în vedere realizarea unui centru în care să se lucreze numai cu mijloace profilactice. Se pot constitui grupe alcătuite în funcție de caracteristicile diagramei realizate cu SMTMF şi se poate lucra cu aceste grupe până la reechilibrarea completă a forțelor ce participă la statica şi dinamica trunchiului. Aceste grupe vor fi constituite numai din copii ce au deficiențe de atitudine, uşor de recuperat. Cazurile cu deficiențe deja instalate şi cele care creează alte complicații au nevoie de asistență medicală de specialitate.

- Elaborarea unor materiale simple şi foarte explicite pentru atenționarea populației asupra importanței coloanei vertebrale şi asupra importanței profilaxiei la vârste mici.

- Realizarea unor conferințe la nivel de unități şcolare cu învățătorii şi profesorii unde aceştia să conştientizeze impactul acestor probleme asupra copiilor, astfel încât să transmită mai departe acest mesaj părinților şi elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Buiac, D., (1994) - Copilul mic şi nevoia de mişcare, Editura Editis, Bucureşti.

Marcu V., Stan Z., Baştiurea E., Chiculiță C., (2008) - Determinarea dezechilibrelor musculare prezente la nivelul trunchiului – metodă şi aparat, Editura Academica, Galați.

Stan, Zenovia, (2008) - Optimizarea dezvoltării musculare şi prevenirea deficiențelor coloanei vertebrale la copiii de vârstă preşcolară prin exerciții în care respirația este corelată cu mişcarea, Teză de doctorat, ANEFS Bucureşti, I.O.D.

Stan, Z., (2006) - Prevenirea instalării deficiențelor coloanei vertebrale, la copii prin măsurarea forței musculare la nivelul trunchiului, Al II-lea Congres Balcanic de Kinetoterapie, 10-14 Mai, Editura Universității din Oradea, Băile Felix.

Stan, Z., (2004) - Evaluarea musculo-articulară a trunchiului la copiii de vârstă preşcolară, Conferința internațională de comunicări ştiințifice "2004 – Anul european al educației prin sport", Editura Fundației Universitare "Dunărea de Jos" Galați.

Stan, Z., (2004) - Bazele fiziologice ale asigurării atitudinii corecte a corpului, Conferința Internațională de Comunicări şi Referate Ştiințifice, Galați.

Stan, Z., (2003) - Evaluarea atitudinii corecte a corpului la copiii de vârstă preşcolară, Congresul Internațional, Editura Universității din Oradea.

Stan, Z., (2003) - Creşterea motricității copilului de 3-6 ani, premisă a participării la competiția de mâine, Conferința Ştiințifică Internațională „Competiția", Editura CSSR şi Institutul Național de Cercetare pentru Sport, Bucureşti.

Stan, Z., (2002) - Studiu privind conştientizarea importanței coloanei vertebrale în starea generală de sănătate, în rândul elevilor şi studenților din oraşul Galați, Analele Universității din Oradea, Fascicula Educație Fizică şi Sport.

NOUTATEA – FACTOR DE PREDICȚIE AL PERFORMANȚEI ESTETICE ÎN DESIGNUL INDUSTRIAL

Ioan Pantea, Corina Urzica Baciu – Universitatea din Oradea

Referitor la nevoia de estetic a produselor de consum, literatura de specialitate prezintă efectele tipicității, definite ca "standard de exemplificare" în ceea ce privește preferințele estetice subliniind în același timp, pe de altă parte și atractivitatea elementului de noutate. Din moment ce preferința pentru produsele tipice pare incompatibilă cu dorința de nou, studiul de față are scopul de a clarifica modul în care aceste două trasături se îmbină pentru a determina preferința estetică pentru artefactul uman.

Conform teoriei preferinței pentru prototip (Whitfield&Slatter, 1979), cu cât un obiect este mai prototipizat, cu atât va fi mai preferat din punct de vedere estetic. S-a obținut o dovadă empirică pentru o astfel de relație lineară în ceea ce privește o varietate de artefacte umane. Din cauza faptului că, tipicitatea va crește o dată cu familiaritatea, teoria preferinței pentru prototipuri este compatibilă cu ipoteza lui Zajonc, și anume a simplei expuneri prin care efectul pozitiv crește odată cu expunerea repetată dar neaccentuată (Zajonc,1968) și deci prin familiaritate, a unui stimul.

Intr-o încercare de a explica efectul expunerii simple se sugerează că este un lucru adaptabil pentru adulți să prefere elementul de familiar celui de noutate, pentru că exista un risc intrinsec în orice aventură în necunoscut. Pe de altă parte, este de asemenea adaptabil, mai ales pentru copii să caute stimuli noi pentru că au o ușurință mai mare în învățare. Se poate concluzioneaza că atât preferința pentru familiar cât și cea pentru nou au evoluat înspre ceea ce am putea numi repertoriu comportamental.

Impreună cu conceptul de noutate a fost introdus și un al doilea factor relaționat evaluării estetice. In cazul acestor stimuli "estetici", o astfel de preferință pentru exemple familiare poate fi suprimată printr-o preferință simultană pentru exemple noi. Dat fiind faptul că produsele de consum, deși funcționale și utile, sunt de asemenea deseori percepute cu o atitudine estetică, de exemplu proprietățile estetice ale respectivului obiect sunt considerate importante, aceleași două variabile pot juca un rol în aprecierea estetică a acestor obiecte.

Este important de subliniat că, în ciuda faptului că tipicitatea (în termeni de standard de exemplificare) va tinde să se coreleze în mod substanțial cu familiaritatea, aceasta din urmă variabilă netrebuind a fi interpretată ca o singură trăsătura definitorie a tipicității. Este posibil în mod logic ca un exemplu dintr-o categorie să fie evaluat ca mai nou (sau mai puțin familiar) decât un altul, fără a fi considerat ca fiind un exemplu mai puțin bun al categoriei în cauză. Măsura în care tipicitatea și elementul de noutate vor covaria este o întrebare empirică și va depinde de trăsăturile obiectului luate în considerare atunci când sunt judecate cele două caracteristici. Tipicitatea și noutatea nu trebuie să fie concepute ca poli opuși cu toate că de multe ori va fi găsită o puternică (negativă) corelare.

Pornind de la considerațiile de mai sus, putem spune că preferința estetică va fi determinată de influența unită a tipicității cu noutatea. Din moment ce cele două variabile vor fi relaționate în mod negativ, efectul pozitiv al tipicității crescânde va fi contracarat prin scăderea concomitentă a elementului de noutate, în timp ce efectul pozitiv al creșterii elementului de noutate va fi la rândul sau limitat printr-o scădere concomitentă a tipicității. Prin urmare, ipoteza noastra sugerează faptul că atât

noutatea cât și tipicitatea vor fi pozitiv relaționate preferințelor estetice atunci când va fi controlată influența contracarantă a acestor schimbări concomitente.

Studiul I

In studiul I, a fost testată ultima ipoteză emisă referitor la produsele de consum. Astfel că a fost investigată relația între noutate și tipicitate, pe de o parte și preferința estetică pe de alta parte, în trei experimente cu diferite categorii de produse. Categoriile au variat în măsura în care puterea de atracție estetică este considerată un aspect important al designului.

a

b

c

Metoda

Participanți

Cele trei categorii de produse au fost evaluate de către trei grupuri diferite de respectiv 24 (12 bărbați și 12 femei), 24 (12 bărbați și 12 femei), și 25 (13 bărbați și 12 femei) de participanți. Primele două grupuri au fost recrutate din rândul populației studențești a Universității din Oradea (cu o medie de vârsta între 19 și 26 de ani) iar al treilea grup din rândul populației obișnuite a orașului Oradea (cu o medie de vârstă între 20 si 40 de ani).

Procedura

In fiecare experiment au fost evaluate un anumit număr de exemple din unul dintre cele trei produse, și anume 15 mașini de găurit, 14 telefoane și 14 cafetiere. Produsele au fost alese astfel încât să acopere o paletă largă de tipicitate și noutate. Imagini ale produselor au fost prezentate (Fig.1) cu ajutorul unui proiector. La inceputul fiecarei ședinte toate slide-urile au fost prezentate într-o ordine aleatorie de câte trei pentru a familiariza participanții cu setul de stimuli. După aceea, acestea au

fost prezentate din nou, într-un tempo adaptat fiecarui participant şi au fost evaluate după urmatoarele scale de evaluare de 9 puncte:

- exemplu Slab-exemplu Bun al categoriei în discuţie (operaţionalizând tipicitatea),
- Non original – Original (operaţionalizând noutatea),
- Urat-Frumos (operaionalizând preferinţa estetica).

Pentru prima scara de valori, participanţii trebuiau să indice cât de bun ca exemplu era fiecare model ce făcea parte din categoria "maşini de găurit/telefoane/cafetiere". Pentru a clarifica conceptul de standard de exemplificare participanţilor li s-au dat aceleaşi instrucţiuni.

Rezultate

Pentru fiecare produs, evaluările valorii pentru tipicitate, noutate şi preferinţă estetică a fost calculată în funcţie de numărul de participanţi. Corelările inter-clasă (Shrout&Fleiss, 1979) au arătat că aceste evaluări ale valorii erau fiabile şi variau de la ICC(2,28)=.79 de la cotaţiile preferenţiale pentru maşinile de găurit la ICC(2,27)=.97 la cotaţiile pentru tipicitate ale cafetierelor.

Aşa cum era de aşteptat, evaluările tipicităţii medii şi ale noutăţii medii arătau o puternică corelare negativă pentru fiecare dintre cele trei produse, corelările produs-moment fiind -.85($p<.01$) pentru maşinile de găurit, -.89($p<.01$) pentru telefoane, şi -.65($p<.05$) pentru cafetiere. Nici corelările între punctajele tipicităţii medii şi preferinţei medii (r =.06, .09, si respectiv .39), dar nici corelările între punctajele noutăţii medii şi preferinţei medii (r = .33, .29, respectiv .27) nu au atins o importanţă statistică ($p > .05$)

Date fiind corelările puternic negative între tipicitate şi noutate, fiecare dintre aceste variabile se poate să fi acţionat ca o variabilă referitor la relaţia dintre cealaltă variabilă şi preferinţa estetică. Valorile coeficienţilor de corelare parţială au confirmat acest lucru. După individualizarea şi separarea, punctajele tipicităţii medii au arătat relaţii substanţiale cu punctajele preferinţei medii, şi anume .76, .82, si .78, în timp ce punctajele originalităţii medii au avut o valoare aproape la fel de mare ca cea a preferinţei medii atunci când s-a controlat influenţa tipicităţii : .78, .84, si .75 (toate valorile p- fiind <.01), pentru maşinile de găurit, telefoane şi respectiv cafetiere.

Pentru a putea evalua în ce măsură variaţia în clasificarea preferinţei estetice variabile subordonate poate fi explicată prin cele două variabile predictorii adică tipicitatea şi noutatea, a fost condusă o analiza de regresie pe punctajele mediei de frumuseţe pentru fiecare produs. Aceasta analiză a dezvăluit că variabilele de predicţie explicau 56, 70 si 63% din variaţiea cotaţiilor de frumuseţe pentru maşinile de găurit, telefoane şi respectiv cafetiere.

O privire mai atentă asupra ponderilor regresiei asupra tipicităţii variabile şi noutăţii variabile au dezvăluit faptul că importanţa corespunzatoare a ambelor variabile era aproape similară pentru fiecare produs. Pentru maşinile de găurit şi pentru telefoane ponderea beta pentru noutate (1.44 şi respectiv 1.85) era uşor mai mare decât ponderea beta pentru tipicitate (1.29 si 1.74), în timp ce pentru cafetiere, ponderea beta pentru noutate era cu ceva mai mică decât ponderea beta pentru tipicitate (0.91 vs. 0.98, toate $p < .01$). Rezultatele acestor analize de regresie arată astfel că ambele variabile de predicţie sunt (aproape) la fel de importante în explicarea preferinţei estetice şi că relativa lor contribuţie este afectată doar marginal de tipul produsului.

Pentru a putea stabili dacă tendinţele corelaţionale sunt reprezentative pentru fiecare dintre participanţi, corelările medii inter-individuale intre tipicitate – preferinţa estetică şi noutate – preferinţa estetică au fost calculate amândoua ânainte

şi după individuarea şi separarea variaţiei medii cu noutatea şi tipicitatea (tabelul 1). Nu surprinzător, coeficienţii medii de corelare inter-individuala sunt mai mici decât cei aplicaţi între punctajele scărilor de valori luate în medie pentru participanţi, dar sunt prezente aceleaşi tendinţe: pentru toate cele trei produse coeficienţii de corelare partială sunt mai mari decât coeficienţii de corelare ca atare. Importanţa marginală a consideraţiilor estetice în proiectarea şi evaluarea maşinilor de găurit, aşa cum este indicată printr-un standard mai mic de deviaţie în punctajele pentru frumuseţe (0.82 vs. 1.19 si 1.17 pentru telefoane şi respectiv cafetiere), ar putea explica fapul că ambele corelări parţiale au fost considerabil mai scăzute pentru aceste produse.

Concluzii

Pe baza acestor rezultate s-ar putea trage concluzia că preferinţa estetică pentru produsele de consum este rezultatul unui proces în care tipicitatea şi noutatea sunt luate în considerare împreună. Rezultatele sugerează de asemenea în mod puternic faptul c ambii factori sunt la fel de importanţi în explicarea preferinţelor estetice pentru toate tipurile de produse de consum şi de asemenea şi pentru participanţii studenţi sau non-studenţi. Chiar şi în cazul unui produs pentru care atracţia estetică poate să nu fie considerată o trasătură importantă a designului, de exemplu la maşinile de găurit, noutatea este un factor de predicţie al preferinţei estetice cel puţin la fel de important ca tipicitatea. Nu mai puţin, rămâne probabil faptul ca relativa contribuţie a ambilor factori poate să depindă de alţi factori cum ar fi caracteristicile observatorului. De fapt, corelările la nivel individual demonstrează că indivizii pot să varieze în mare măsură în ceea ce priveşte efectul relativ al tipicităţii şi noutăţii. Un candidat potrivit pentru a explica aceste diferenţe individuale este nivelul de expertiză al participanţilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

Achiţei, Ghe., (1988), Frumosul dincolo de artă, Ed. Meridiane, Bucureşti.

Albu, M., (2000), Metode şi instrumente de evaluare in psihologie, Editura Argonaut, Cluj-Napoca:

Arnheim, R., (1979), Arta şi percepţia vizuală, Editura Meridiane, Bucureşti.

Boselie, F. (1991). Against prototypicality as a central concept in aesthetics. Empirical Studies of the Arts, 9, 65–73.

Constantin, P., (1975), Culoare, artă, ambient, Editura Meridiane, Bucureşti.

Pahl, G.; Beitz W., (1996), Engineering Design. Springer Verlag, London Ltd.

Park, C.W., Mothersbaugh, D. L.; Feick, L., (1994), Consumer knowledge assessment. Journal of Consumer Research, 21, 71–82.

Pitariu, H.D., (2002), Manualul testului. Cluj-Napoca: ASCR

Veryzer, R.W.; Hutchinson, J.W., (1998), The in□uence of unity and prototypicalityon aesthetic responses to new product designs. Journal of Consumer Research, 24, 374–394.

Whit.eld, T. W. A., & Slatter, P. E., (1979), The effects of categorization and prototypicality on aesthetic choice in a furniture selection task. British Journal of Psychology, 70, 65–75.

Zajonc, R. B. (1968), Attitudinal effects of mere exposure. Journal of Personality and Social Psychology,Monograph Supplement, 9, 1–27.

ROLUL EREDITĂȚII ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII

Kinga Vindis, Laszlo Zoltan Vindis – Universitatea din Oradea

Discutarea *factorilor dezvoltării ontogenetice în determinarea personalității*, cât şi a *dinamicii genotip-fenotip în formarea personalității*, mai ales evidențiind importanța studiilor gemelare, pot redeschide un nou orizont în cercetarea românească, din domeniul psihogeneticii şi nu numai gândindu-ne la aplicarea interdisciplinarității.

Pedagogia abordează problema *personalității* sub aspectul dezvoltării şi al educației, având ca scop identificarea celor mai eficace căi, metode şi procedee de stimulare a *personalității copilului.* Psihologia studiază înfățişările externe ale genelor psihicului, Genetica descoperă aceste gene, le izolează, le studiază şi le manipulează. Nimic nu va fi manipulat genetic dincolo de rațiune.

Astăzi, *psihogenetica* vine să demonstreze înscrierea în codul genetic al tuturor trăsăturilor psihice ale omului: sentimente, memorie, capacitate de învățare, inteligență, comportament, temperament. *Câte gene ale psihicului vor fi activate la omul mileniului III, IV, sau V ?* Răspunsul acestei întrebări lansate este o provocare spre reflecție sau chiar autoreflecție.

1. Factorii dezvoltării ontogenetice în determinarea personalității

În literatura psihopedagogică românească sunt discutați ca factor ai ontogenezei *ereditatea, mediul şi educația*, în timp ce literatura occidentală se ocupă de raportul *„nature – nurture" (*cea anglo-saxonă) sau hérédité – milieu/environement (cea franceză).

Factorii dezvoltării umane, în literatura de specialitate mai sunt utilizați sub forma de factorii devenirii personalității sau factorii desăvârşirii personalității umane. Este motivat termenul de *devenire*, întrucât conceptual, se acoperă întregul drum al vieții, cu momente de ascensiune, de stagnare şi regres, cu ritmuri diferite, care alternează cu schimbări miraculoase, cu asimetrii în drumul *„în sus"* şi *„în jos".*

Termenul de *dezvoltare* include toate transformările petrecute la nivelul individului biologic de-a lungul vieții. Pornind de la precizarea conceptuală: *dezvoltare* – a trece de la o stare calitativă veche la una nouă, de la o treaptă inferioară la alta superioară, de la simplu la complex; a se extinde dobândind proporții, însemnătate, forță; a creşte, a se mări; a evolua treptat în ceea ce priveşte intelectul (despre ființe) *(Dicționarul explicativ al limbii române*, Ed. Academiei R.S.R., 1975, p. 262). Ne raliem şi noi la utilizarea termenului de *dezvoltare.* În *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a, Ed. Academiei Române, 1996, p. 298, subliniem:

▪ **DEZVOLTA**, *dezvolt*, vb. I. 1. Refl. (Despre materie şi despre fenomenele naturii şi ale societății) A trece prin diferite faze progresive, spre o treaptă superioară, a evolua, a se transforma. (Despre ființe) A evolua crescând treptat (în sens fizic); a creşte; (despre oameni) a evolua treptat (în ceea ce priveşte intelectul).

Ne referim la indivizi biologici care prezintă o ereditate normală ce trebuie valorificată, şi nu la indivizi biologici ce prezintă o ereditate tarată, ce poate fi compensată în diferite grade. Accentul este pus pe măsura şi modul de interacțiune al celor trei factori care concură la dezvoltarea subiectului uman. Evidențiem ponderea mare a educației, ereditatea şi factorii de mediu având contribuții aleatorii, pozitive sau negative. Factura aleatorie, probabilistică poate fi în măsură egală o şansă a dezvoltării sau un blocaj al acesteia (M. Ionescu, 2001, pg. 9).

Aceste nuanțări prilejuieşte remarca, că aceste delimitări au doar rațiuni didactice, deoarece *ereditatea* fiind o însuşire fundamentală a lumii vii, este o caracteristică a naturii, la fel cum *educația* presupune cu necesitate un mediu social uman, în absența căruia nu ar putea exista.

În cadrul *dezvoltării psihice* a ființei umane, caracteristicile individuale, particularitățile diferitelor fenomene psihice imprimă o notă specifică dezvoltării, un ritm propriu de creştere şi transformare, diferit de la un individ la altul, cu nuanțe personale ce îşi află originea în potențialul său biopsihic, precum şi în condițiile de mediu în care trăieşte.

Problema *ereditate-mediu* este extrem de complexă, cu atât mai mult dacă ne referim la *ereditatea umană.* Cercetările privind *ereditatea umană* au o istorie relativ scurtă şi o specificitate aparte (date fiind limitele etice ale experimentelor genetice). Din motive etice, religioase şi socio-economice la oameni nu pot fi realizate experienţe de natură genetică şi urmărirea rezultatelor hibridizării între diferitele variante, ca şi în cazul geneticii vegetale şi animale. Poate fi însă analizată transmiterea de caracteristici ereditare în cazul unor căsătorii interrasiale sau al realizării neimpuse a unor cupluri în care partenerii prezintă trăsături ereditare normale sau patologice distinctive, asemenea abordări constituind esenţa studiilor familiale de transmitere de caractere ereditare la om. Cu toate aceste impedimente *ereditatea umană* este cel mai bine cunoscută. Încheierea în februarie 2001, al celui mai ambiţios proiect ştiinţific internaţional din ultimii 50 de ani – *„Proiectul genomului uman"* – a însemnat o pătrundere fără precedent în aspectele cele mai intime ale *eredităţii umane*, dezvăluindu-se faptul că cei 46 de cromozomi umani adăpostesc aproximativ 40.000 de gene, dintre care unele sunt cunoscute în cele mai intime aspecte, deoarece li s-a stabilit secvenţa completă de baze azotate, precum şi regiunile codificatoare.

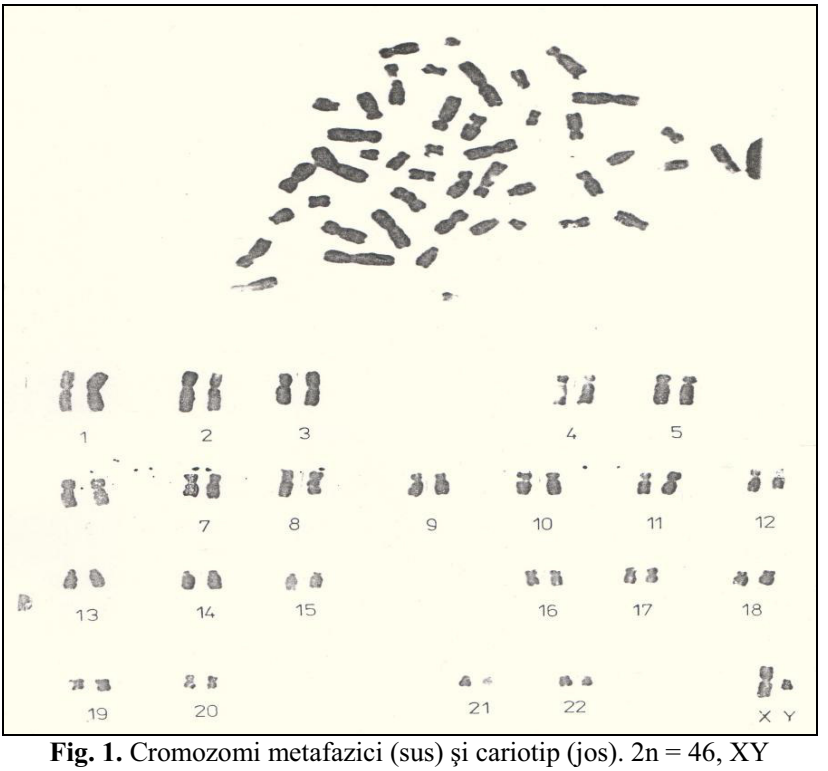


Fig. 1. Cromozomi metafazici (sus) şi cariotip (jos). 2n = 46, XY

Realizarea *formării şi dezvoltării personalităţii umane*, ca sistem al componentelor bio-psiho-socio-culturale şi spirituale ale individului, trebuie înţeleasă datorită aportului simultan al celor trei categorii de factori: *ereditatea, mediul, educaţia*. În literatura psihopedagogică – mai ales anglo-saxonă – *educaţia* este inclusă în contextul mai larg al factorilor de mediu. În literatura psihopedagogică din ţara noastră datorită ponderii şi importanţei, *educaţia* este înţeleasă ca factor specific de sine stătător (M. Ionescu, 2001, p. 6).

- ***Ereditatea***

Precizări conceptuale: ***ereditatea*** (*hereditas,* lb. gr. = moştenire) este capacitatea tuturor organismelor de a poseda o anumită informaţie genetică, pe baza căreia, şi în funcţie de condiţiile de mediu, se transmit anumite caracteristici anatomo-morfologice, fiziologice, biochimice şi comportamentale, de la ascendenţi la descendenţi.

Pentru cercetarea eredităţii la om există, totuşi, un experiment al naturii, la îndemâna cercetătorului, cu suficientă frecvenţă: este cazul gemenilor. *Gemenii constituie un*

experiment minunat impus de natură şi o preţioasă metodă de extindere şi controlare a ştiinţelor care se interesează, de om, fie genetica şi embriologia, fie anatomia şi fiziologia, fie psihologia şi psihiatria – Luigi Gedda în *Studio dei gemelli.*

Metoda gemenilor ne permite într-o mai mare măsură decât celelalte metode să ne apropiem de *formele interacţiunii dintre ereditate-mediu* (Ghe. Oancea-Ursu, 1998, p. XIII):

- ereditate identică (gemenii monozigoţi) – mediu identic;
- ereditate identică (gemenii monozigoţi) – mediu diferit;
- ereditate diferită (gemeni dizigoţi) – mediu identic.

Deoarece există posibilităţi infinite de combinare a celor două categorii de unităţi genetice în cadrul celulei germinale, probalitatea apariţiei unor indivizi identici este practic imposibilă. Excepţie de la această diversitate o fac gemenii monozigoţi care, provenind din acelaşi ou, sunt identici din punct de vedere ereditar, unităţile genetice materne şi paterne fiind repartizate egal.

Aceasta înseamnă că celulele gametice produse sunt extrem de variate din punct de vedere genetic, astfel încât prin combinarea probabilistică a gameţilor în procesul fecundaţiei, se obţine un număr imens de genotipuri, astfel că niciodată copiii unei familii nu sunt identici cu părinţii sau cu strămoşii şi nici între ei.

Imensa diversitate a lumii vii este, pe de o parte, rezultatul unor caractere înnăscute, ereditare, transmise de-a lungul generaţiilor, iar pe de altă parte, al influenţei mediului ambiant care modelează organismele. Rezultatele cercetărilor actuale, privind dezvoltarea psihică şi formarea personalităţii umane, conduc, fără excepţie, la validarea experimentală a modelului interacţionist al dezvoltării ontogenetice.

Pentru ca potenţialul ereditar să fie valorificat şi dezvoltat ca un sistem operaţional sunt necesare (M. Zlate, 1996):

1. dezvoltarea şi maturizarea structurilor organismului şi a SNC; funcţionarea organismului ca "un tot unitar";
2. adaptarea individului la mediul său de viaţă (natural sau social) în condiţiile unor necontenite interacţiuni dintre individ şi mediul său de viaţă;
3. o susţinută activitate în mediul natural şi artificial la care se adaugă influenţele sociale şi culturale prin care sistemele operaţionale se organitează progresiv şi se construiesc la diverse niveluri calitative.

Geneticienii recunosc existenţa genelor păstrate în stare „*quiescent",* adică liniştită, recesivă şi transmisă în stare ascunsă.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

Ionescu, M., 2001, Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană.

Marinescu, M., 2000, Acţiunea unor factori mutageni asupra materialului genetic uman, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Marinescu, M., 2005, „Dinamica genotip-fenotip în formarea personalităţii. Studii gemelare", in M. Ionescu (coord.), Preocupări actuale în ştiinţele educaţiei, vol. I, Editura Eikon, Cluj-Napoca.

Oancea-Ursu, Ghe., 1985, Ereditatea şi mediul în formarea personalităţii, Editura Facla Timişoara.

Oancea-Ursu, Ghe., 1998, Ereditatea şi mediul în formarea personalităţii, Editura All Educational, Bucureşti.

Zlate, M., 1996, Psihologie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Zlate, M., 2000, Introducere în psihologie, Editura Polirom, Iaşi.

Zlate, M., 2001, Psihologia la răspântia mileniilor, Editura Polirom, Iaşi.

Zlate, M., 2004, Psihologie. Eul şi personalitate, Editura Trei, Bucureşti.

****1979, Dicţionar de pedagogie, E.D.P., Bucureşti.*

****1975, Dicţionarul explicativ al limbii române, Ed. Academiei R.S.R.*

****1996, Dicţionarul explicativ al limbii române, ediţia a II-a, Ed. Academiei Române.*

APORTUL HOMEOPATIEI IN INTERACTIUNEA DINTRE COPIL SI SCOALA

Dr.Avram Carmen[1], farm.dr.Moldovan Mirela[2]
[1]Universitatea din Oradea, [2]Universitatea de Medicina si Farmacie"Iuliu Haţieganu" Cluj Napoca

Interacţiunea dintre copil şi şcoală este una complexa: dificultăţi ale copilului la şcoală şi dificultăţi ale şcolii cu aceşti copii. Pe de-o parte, sunt cei pentru care copilul în dificultate ia şcoală este un copil deviant, deci patologic sau bolnav, deci care trebuie îngrijit într-o structură adaptată.*(1,4)*

Cauzele acestei neadaptări sunt căutate când în aspectul formal al şcolarităţii (ritm şcolar, supraîncărcare a orelor, progres „frontal" în funcţie de vârstă, neţinând cont de disparităţile dintre copii, şi la acelaşi copil...), când în conţinutul însuşi al învăţământului (vârstă şi mai ales metode de deprindere a citirii, formare şi motivaţie a profesorilor...).

Studiul dificultăţilor şcolare a trecut în câteva decenii de la un punct de vedere pur moral (eşecul se datora lenei copilului şi în consecinţă, el era primul vinovat), la un punct de vedere medical patologic (eşecul se datorează neadaptării copilului, concept care subînţelege mai mult sau mai puţin o lipsă a echipamentului neurofiziologic de bază (problema debilităţii mintale), apoi la un punct de vedere sociologic (eşecul se datorează neadaptării structurilor şcolare actuale în faţa unei proporţii deloc neglijabile a populaţiei).

Homeopatia este o *metodă terapeutică* care aplică clinic legea similitudinii şi care utilizează substanţe medicamentoase în doze infinitezimale. În zilelel noastre, homeopatia este un concept care nu lasă pe nimeni indiferent. Pe de o parte sunt scepticii sau adversarii zeloşi, pe de altă parte sunt susţinătorii pină la extrem.

Homeopatia este o disciplină care abordează pacientul din perspectiva holistică, totalitatea simptomelor sale. Se bazează pe două principii fundamentale (2, 5,6):

1. *principiul sau legea similitudinii*:

• toate substanţele farmacologic active, provoacă la individul sănătos, un ansamblu de simptome, caracteristice subtanţei administrate. Acestea sunt rezultatul experimentărilor pe individul sănătos.

• toţi subiecţii bolnavi, prezintă un ansamblu de simptome morbide care sunt caracteristice bolii sale. Aceste simptome morbide pot fi definite ca fiind modificările în modul de a simţi şi de acţiona.

• Vindecarea, obiectivată prin dispariţia ansamblului simptomelor morbide poate fi obţinută prin prescrierea de doze infinitezimale, a substanţei care determină la subiectul sănătos simptome experimentale asemănătoare cu ale bolnavului.

2. *principiul infinitezimalităţii* – remediul homeopat prin diluţii succesive şi dinamizare capătă noi proprietăţi, ceea ce îi conferă caracteristici aparte faţă de medicamentele alopate.

Privită din acest punct de vedere, homeopatia necesită o strictă individualizare a terapiei. Este o terapeutică a terenului individual, iar remediul homeopat apare ca un stimulant specific al organismului. Tratamentul homeopat este individualizat şi caută să se apropie cât mai mult de personalitatea pacientului, de problemele cu care se confruntă, de aceea merită un loc mai important în ansamblul terapeutic.

Copilul are un caracter unic atît ca morfologie, cît şi ca manifestări psihice şi mai ales în ceea ce priveşte comportamentul său. Copilul justiţiabil de un remediu nu

trebuie să prezinte totalitatea simptomelor citate în Materia Medica. Asocierea dintre diferite simptome ale remediului este suficientă. Se poate vorbi de evolutivitate , de modificări prezente în timp la acelaţi individ, produse fie de tratamente anterioare, fie de multiplele circumstanţe ale vieţii.

Un număr tot mai mare de copii sunt afectaţi de o patologie insidioasă, în faţa căreia medicina clasică este de cele mai multe ori dezarmată: *problemele legate de comportament*. Cauzele acestor tulburări pot fi de origine diferită: familială – moştenite sau cîştigate, şi de origine şcolară. Un rol deosebit îl are sistemul şcolar de cele mai multe ori supraîncărcat, atît ca volum de informaţie, cît şi ca cerinţe.

Problemele rezultate pot fi: dificultăţi de integrare în grup, hiperactivitate psihomotorie, incapacitatea copilului de afixa atenţia sau de a face achiziţii în ritmul impus de programele şcolare care ţin cont doar de vîrstă, fără să ţină cont de maturitatea intelectuală şi afectivă a copilului, se descrie tot mai frecvent o patologie creată de situaţii în care elevul nu este la înălţimea cerinţelor şi consecinţele acesteia, prin prisma individualităţii.

Schematic pot fi descrise câteva categorii, tipuri de reactivitate a copilului şcolar, fără a avea pretenţia unei clasificări riguroase:

- elevii aparent fără probleme – grup mediu
- copii hiperactivi, colerici, agitaţi, agresivi
- hiporeactivii, copiii timizi, anxioşi, deprimaţi, inhibaţi
- categoria copiilor obosiţi, care nu au probleme de comportament, dar sunt victime ale suprasolicitării prin lipsa de adecvare între ceea ce sunt şi ceea ce li se cere să fie sau să facă.

De multe ori, această patologie nu este apanajul doar al vârstei şcolarului mic, ci este prezentă pe toată perioada de studii.

Pentru a înţelege tabloul complex descris de remediu**,** voi descrie cîteva tipuri de reacţii ale copiilor şi remediul pentru care este justiţiabil pentru a crea un tablou complet.

ANACARDIUM ORIENTALE. caracterul predominant al acestuia este *indecizia*. Răspunsuri precum " nu ştiu…"- (ce să răspund , ce să fac, ce să aleg) utilizate des de copil, sau mai ales de pre-adolescent, la întrebările părinţilor, va atrage atenţia. O altă latură este *folosirea frecventă în vorbire a cuvintelor urâte*, umor de prost gust, tendinţa de a înjura, blestema. Agresivitatea şi toate aceste aspecte se ameliorează când trece la tablă, ca prin minune. Starea de tip anacardium se dezvoltă frecvent la subiecţi care trăiesc cu un conflict interior major. Ca rezultata la acestei lupte interioare, se vor exterioriza *tendinţe puternice şi contradictorii*: inferioritate şi cruzime. Frecvent este reprezentat ca având un înger pe un umăr şi un demon pe celălalt. Întâlnim frecvent acest tip de copii, incapabili să facă alegeri, ceea ce poate determina dificultăţi şi în viaţa lor afectivă. De cele mai multe ori această stare are rădăcini în situaţia familială a acestor copii. Nu este o surpriză că cei mai mulţi copii provin din familii de divorţaţi.

ARGENTUM NITRICUM este uşor de recunoscut, copilul fiind permanent într-o *agitaţie, permanent în mişcare*, nu se poate fixa suficient timp pe o anumită activitate, în toate situaţiile doreşte să fi terminat chiar înainte de a fi început. Nerăbdarea sa şi excitaţia continuă încearcă destul de frecvent răbdarea celor din jurul său. El este *fascinat şi totodată speriat de timpul care trece*. Întreabă frecvent ce oră este, ceea ce nu-l va împiedica să dorească să ştie ce va face apoi? şi când mergem? Are tot timpul impresia că este în întârziere, de aceea va alerga mereu. Este *în permanenţă agitat*, un copil mai degrabă anxios, nu-i plac magazinele mari, are frecvent *frici*, de insecte, de şerpi, are impresia că se prăbuşesc în capul lui clădirile

înalte, nu suportă spațiile închise cum ar fi liftul, avionul, *vertij*. Se poate vorbi de claustrofobie și agorafobie. Are *dorință irezistibilă pentru dulciuri*, mai accentuată ca la alți copii, dar îi determină de cele mai multe ori stări neplăcute, *tulburări gastrointestinale* dureroase cu flatulență, diaree, cu scaune verzui, ca spanacul tocat. Deci îi plac foarte mult dulciurile, dar îi fac rău. În plus se descrie *tendința la conjunctivite, laringite* frecvente și senzația frecventă de înțepături, fără a exista o cauză decelabilă. Dincolo de agitație, diversele angoase, cursa cu timpul se manifestă și sub forma *tracului.* Argentum este preocupat mereu de ceea ce îi rezervă viitorul, îl intrigă și creează o stare de neliniște pentru ziua de mîine. *Tracul de anticipare*. Caracteristic este că înaintea unui control, a unei probe sportive, o audiție, tot ceea ce poate însemna un examen, o examinare, tipul argentum va fi văzut alergând, într-o manieră complet ineficace, și deranjantă pentru cei din jurul lui.

NUX VOMICA. copilul poate fi perfect integrat în cadrul școlar, fiind un tip activ, un lider, dornic de reușită și de realizare socială. Datorită componentei de hiperactivitate, dacă este supus unor perioade de stres intens sau repetat, poate avea reacții violente, aparent neadecvate motivului care le/au declanșat. Acești copii nu rezistă la surmenaj. Acest contradictor înnăscut, nu va suporta nici cea mai mică interdicție sau contradicție. Este foarte sensibil, ca sensitivitate, va exploda pur și simplu pentru că lumina este prea puternică, sau dacă conversațiile sunt prea zgomotoase. Cele mai rele momente pentru copilul Nux vomica sunt perioadele de examene, dimineața la trezire, dacă a dormit rău, perioada imediat următoare meselor. Dacă însă, își face siesta câteva minute, va redeveni odihnit și plin de energie. Este sensibil la surmenaj.

IGNATIA este un copil hiperactiv, dar și imprevizibil, dar relativ ușor de controlat, mai ușor decât micuții NUX VOMICA. Sunt foarte sensibili la atmosferă, se vor lăsa purtați spre violență, mai ales dacă se confruntă cu o contrarietate oricât de mică. Pentru a-i calma va fi suficient să-i distragă atenția spre ceva ce să-l intereseze și toată mânia va dispărea. O nouă contrariere poate declanșa criza. Pentru a-i recunoaște, se va observa caracterul lor schimbător, tendința de a suspina sau ofta chiar în absența unei cauze aparente de plictiseală sau de oboseală, hipersensibil, romantic. Comunicarea este dificilă cu astfel de copii.

LYCOPODIUM ca și Nux este frecvent preminatul clasei, dar sunt supărați, îmbufnați, obraznici cu părinții, care de cele mai multe ori sunt permisivi. Părinții sunt de multe ori uimiți de atiudinea bună și rezultatele bune de la școală, în comparație cu comportamentul acasă. Mai frecvent, copilul Lycopodium este extrem de timid. Acesta are o slăbiciune interioară, marcată. Nu agreează jocurile fizice , pe care le consideră extrem de obositoare. Are trăsături fine, delicate, cu capul mai mare comparativ cu corpul. Părinții îl descriu ca fiind extrem de precaut față de sportul care solicită fizicul. Odată cu creșterea copiii își vor orienta energia mai mult spre activitățile intelectuale, cititul, calculatorul. Au dorința puternică de a reuși, și pot manifesta față de familie sau alți copii o autoritate tiranică. Are nevoie să i se arate limitele. El va ști unde îi este locul, are un simț extraordinar al ierarhiei, acceptă autoritatea superiorului său. Îl vom găsi de obicei cu copii mai mari, protectorii săi, sau mai mici, cu care își va consuma nevoia de a fi șef. Copii de vârsta lui nu acceptă alura lui de dictator cu picioare mici.

AGARICUS este un copil agitat, dar având numeroase ticuri fie mișcări involuntare și repetitive ale capului, gâtului, membrelor, fie ticuri sonore extrem de variate. De multe ori copilul va fi acuzat de profesor că își amuză prietenii în timpul orelor, fiind numit clovnul clasei. Este un copil pe care munca intelectuală îl obosește

ușor, iar ticurile se accentuează cu oboseala, ceea nu face decât să accentueze problemele. Ticurile dispar în somn.

CINA este un remediu al copiilor mai mici, parazitați frecvent, mai ales oxiuri, tip de copil frecvent întâlnit în mediul școlar. Acești copii nu suportă atingerea nu suportă nici să le vorbești, nici să-i privești. Uneori la simple familiarisme, sunt în stare să declanșeze un adevărat uragan. Au frecvent cearcăne, se gratează la nas sau fesele.

Următoarele situații pot irita profesorul:

- copilul care pianotează în permanență, mărunțește, amestecă fără încetare un obiect, sau își frământă în permanență mâinile, este copilul KALIUM BROMATUM.
- Copilul ZINCUM își agită constant picioarele și ziua și noaptea
- STAPHISAGRIA este un copil care are tendința de a interioriza totul, nu se apără, este frecvent în postura de cap de turc, decât de agresor. Cînd se umple paharul și s-a abuzat mai mult de el, marea sa sensibilitate la nedreptate poate dintr-o dată să-l ducă la un acces de mânie care poate uimi pe cei din jur. Este nevoie de mult timp să determini un subiect Staphysagria să-și iasă din pepeni. Ca semne de identificare un lizereu negricios ușor observabil la nivelul dinților, chiar dedesubtul gingiei. (2,6,7)

CONCLUZII

1. Dezvoltarea copilului parcurge diferite etape fiecare din ele fiind supusă unor agresiuni din mediul exterior, suprasolicitarea data de activitatea scolară poate fi cauza inadaptarii sau a manifestărilor care sunt încadrate de multe ori în sfera patologicului
2. Abordarea copilului cu patologie comportamentală în context școlar necesită eforturile conjugate ale unei echipe formate din toți cei care interacționează cu acesta educator, părinte, psiholog, psihiatru.
3. Homeopatia realizează abordarea holistică și dintr-o perspectivă diferită a copilului și reprezintă o alternativă de tratament efectivă și fără efecte secundare pentru situațiile de inadaptare sau eșec școlar.

BILBLIOGRAFIE

1. Berger, G.; Omul modern şi educaţia sa, E.D.P., Bucureşti, 1973
2. Boericke, William, Homoeopathic Materia Medica and Repertory, B.Jain Publishers, New Delhi, 2000
3. Bonchiş, Elena; Psihologia copilului-curs- universitatea din Oradea, 2000
4. Ionescu, M., I. Radu; Didactica modernă, Ed.Dacia, Cluj-Napoca, 1995
5. Joly , Thierry, Homeoenfant, homeogiude, Hachette – Similia, 1994
6. Mathur, K.N. , Principles of prescribing, B.Jain Publishers, New Delhi, 1998

VALOAREA ȘTIINȚIFICĂ A CERCETĂRILOR GEMELARE REALIZATE DE GHEORGHE OANCEA-URSU

Mihai Botea, Călina Maghiar – Universitatea din Oradea
Iosif Curta – „Liceul Emanuel" Oradea

Printre metodele care permit studierea rolului factorului genetic în ontogeneză se numără gemelaritatea, consagvinitatea, dezvoltarea prenatală, manipularea mediului, fenomenul de adopție.

Lucrarea „*Ereditatea şi mediul în formarea personalității*" de Gheorghe Oancea-Ursu a realizat în România cel mai coerent şi cristalizat studiu privind privind raportul ereditate/mediu în determinarea caracterelor de personalitate ale ființei uman. Gh. Oancea-Ursu ne conduce într-un univers complex – cel al personalității umane – univers greu de descifrat din punct de vedere al relației cauză-efect, deoarece nu sunt încă cunoscute mecanismele fundamentale, de nivel molecular, celular şi individual care stau la baza realizării acestuia.

Autorul ne demonstrează cu o impresionantă bogăție de date din literatuara străină şi din cercetările originale ale sale, că aceste caractere de personalitate sunt determinate, în cea mai mare parte de zestrea erediteră, pe care fiecare ființă umană o primeşte de la părinții săi, dar factorii mezologici, ambientali sau peristatici, cum preferă autorul să-i definească adesea, adică factorii de mediu, îşi au partea lor de contribuție, la realizarea complexului tipologic, care este personalitatea umană; acesta este miezul interpretărilor actuale privind determinismul caracterelor psihice ale omului, disputa *ineism* (ereditate) – *ambientalism* (mediul) sau *nuture-nurture*, fiind tranşată în momentul de față, excluzându-se interpretările simpliste şi extremiste care acordau, unele, exclusivitate zestrei ereditare *(ineiştii*), altele, exclusivitate factorilor de mediu (*ambientaliştii)* în conturarea trăsăturilor de personalitate ale omului.

În secolul XIX Fr. Galton, vărul primar al lui Ch. Darwin, introduce metoda studiului gemenilor, pentru evidențierea trăsăturilor determinate de ereditate şi de mediu. În ultima parte a vieții Galton a studiat transmiterea ereditară a diferențelor individuale. Deşi au existat şi înaintea lui încercări de categorizare şi măsurare a ceea ce Galton a numit „facultăți intelectuale", Galton rămâne inițiatorul măsurării factorilor nonintelectuali, cunoscuți în mod obişnuit sub numele de caracter şi temperament. În concepția sa, caracterul poate fi considerat „ceva" bine definit şi durabil, fiind necesară o măsurare a acestuia, propunând pentru măsurarea acestuia să se utilizeze o abordare asemănătoare cu cea folosită în evaluarea capacității intelectuale. Galton a folosit unele metode pentru măsurarea „emoției" şi „temperamentului", sugerând în cazul măsurării emoției unele instrumente care să înregistreze schimbările fiziologice în timpul unor situații stresante din viața reală (I. Dafinoiu, 2002, p. 21).

Ulterior, J. H. Müller va realiza primul studiu privind efectul separării gemenilor din fragedă copilărie şi al creşterii lor în condiții foarte diferite, evidențiindu-se care trăsături ale personalității psihice umane au fost determinate de ereditate (*ineiste*) şi care au fost determinate de mediu *(ambientaliste*).

Actualmente cel mai larg împărtăşită este concepția interacționistă de N. Hayes şi S. Orrell, privind acțiunea factorilor fundamentali. Se subliniază că *astăzi, puțini psihologi ar fi dispuşi să afirme fără echivoc că dezvoltarea s-ar datora unuia dintre cazurile de mai sus (ereditate şi mediu) – este clar că ambele contribuie la ceea ce suntem acum* (N. Hayes şi S. Orrell, 1997, p. 2).

Tabel nr. 1. *Caracteristicile gemenilor monozigoți (identici MZ) şi dizigoți (fraternali, pseudgemeni, DZ).*

Caracteristicile gemenilor monozigoți	**Caracteristicile gemenilor dizigoți**
- provin prin segmentarea aceluiaşi ovul după fecundație; primele două celule rezultate în urma diviziunii zigotului au o evoluție independentă; - sunt identici din punct de vedere genotipic (ereditate nucleară identică); - au întotdeauna acelaşi sex.	- provin prin fecundarea simultană a două ovule diferite, sau a unui ovul şi a unui globul polar funcțional de către doi spermatozoizi diferiți; - au o ereditate nucleară diferită; - sunt fie de acelaşi sex, fie de sexe diferite (frate/soră).

Importanța metodei:

- metoda analizei gemenilor permite stabilirea rolului eredității şi al mediului în determinarea de trăsături ereditare la om: când aceeaşi trăsătură ereditară este exprimată în egală măsură la gemeni, ea este condiționată ereditar, pe când diferențele în exprimarea unui anumit caracter, mai ales la gemenii monozigotici, sunt condiționate de factorii de mediu, nefiind ereditare;

- cercetările gemelare caută să lămurească procesele interactive ale celor două grupe de factori, G şi E (genetici şi peristatici);

- interdependența reciprocă a genelor şi mediilor este pe cât de complexă pe atât de certă, ca şi interacțiunea lor în cursul întregii vieți. De multe ori, cercetătorii abstractizează când gândesc genele şi mediile, ca şi cum ar fi separate şi independente, aceştea simplificând conceptual complexitatea reală a faptelor în interesul uşurării sarcinilor cercetării (Rosenthal, 1971).

Majoritatea trăsăturilor psihologice sunt trăsături nonsegregante, absența omogenității este o sursă de dificultăți în privința efectului modificărilor de mediu în formarea personalității.

Mecanismele genetice sunt aceleaşi de la virusuri la om (codul genetic este universal), dar diferă prin intensitatea acțiunii lor şi prin numărul lor. Cu cât numărul lor este mai mare şi mai diversificat cu atât procesele morfogenetice şi funcționalitatea sunt mai complexe, capacitatea de adaptare şi de utilizare a resurselor de mediu este mai mare, iar coeziunea genetică a elementelor ce constituie patrimoniul genetic este mai puternică.

G*enotipul* este totalitatea genelor, adică a factorilor ereditari din zestrea ereditară a organismului şi interacțiunea sa cu mediul este un fenomen comun tuturor ființelor vii. Din această interacțiune rezultă manifestările, exteriorizarea adică exprimarea genelor sub diferite trăsături morfofogice, fiziologice, biochimice şi de comportament ale oricărei
ființe. Totalitatea acestor trăsături constituie ***fenotipul***, care este sumum de caracteristici exprimate la un moment dat, în evoluția ontogenetică a individului. Multe gene existente în această zestre ereditară nu se exprimă în acel moment al analizei fenotipului; *De ce ?* Răspunsul la această întrebare nu este simplu, dar el poate fi dat pe baza cunoştințelor actuale de genetică. În primul rând genetica clasică a introdus prin intermediul lui Gregor Mendel, noțiunile de factor ereditar dominant – care se exprimă totdeauna când este prezent în genotip – şi de factor ereditar recesiv – care se exprimă doar atunci când nu este în prezența factorului ereditar dominant;

Ereditatea umană este deosebit de complexă. Dacă unele gene au fost uşor de cartat, adică de localizat în cromozomi, cum ar fi genele pentru catenele hemoglobinice, genele pentru imunoglobuline, genele pentru sistemul major de

histocompatibilitate, genele pentru diferitele enzime etc., genele esențiale implicate în morfogeneză, dar, mai ales, cele implicate în determinarea caracterelor psihice, de personalitate, nu au putut fi deocamdată, în cea mai mare parte, localizate cu exactitate pe cromozomii umani.

Trebuie menționat că genele răspunzătoare de determinarea caracterelor complexe, cu variabilitate continuă, numite şi caractere cantitative, nu sunt singulare, iar relația genă-caracter, nu este simplă; aceste caractere complexe precum memoria, inteligența, temperamentul, învățarea, etc sunt caractere cantitative, în al căror determinism ereditar sunt implicate mulțimi de gene, cu localizări în loci diferiți, pe acelaşi cromozomi sau pe cromozomi diferiți. Cauza variabilității continue caracteristică trăsăturilor cantitative este determinismul poligenic al acestor caractere cantitative. În determinismul genetic al caracterelor cantitative intervin gene multiple sau poligene. Acestea sunt gene nealele, adică gene plasate în loci diferiți pe acelaşi cromozom sau, mai ales, în loci de pe cromozomi diferiți.

Mediul intrauterin la om, chiar şi pentru gemenii monozigoți poate fi variabil, din punct de vedere al poziției ocupate de gemeni în uter, al conexiunilor placentare, afectând diferit expresivitatea genelor, chiar dacă acestea sunt identice la cei doi gemeni.

Doi parametri sunt de mare utilitate în analiza transmiterii caracterelor cantitative. Unul este coeficientul de moştenire sau heritabilitatea (h^2), iar celălalt este coeficientul de repetabilitate (CR).

După J. L. Lush, heritabilitatea reprezintă „*fracția din varianta (variația) care a fost cauzată de diferența în ereditate"*. Heritabilitatea astfel concepută nu este o măsură aplicabilă unui individ, pentru simplul motiv că nu se poate calcula variația pentru o singură observație experimentală, fiind necesare mai multe observații (deci, fiind analizați mai mulți indivizi, adică o populație, pentru a se obține mai multe valori individuale). Heritabilitatea este, deci, un parametru populațional. În sens restrâns, heritabilitatea reprezintă valoarea raportului dintre variația datorită tuturor surselor de variantă genetică şi varianta datorită diferențelor individuale în fenotip.

Personalitatea este caracterul esențial al unei ființe umane. Personalitatea omului este un dat, un complex de însuşiri, care se reflectă în toate acțiunile sale şi care se repercutează în interacțiunile cu alți oameni, când un ansamblu de determinanți psiho-sociali comparabil cu atmosfera unui anumit loc.

Personalitatea umană este întregul emanat de o ființă umană în interacțiunea sa cu ceea ce îl înconjoară, înțelegând prin întreg ansamblul de caracteristici fizice – anatomice, comportamentale şi reacționale pe care o anumită persoană le etalează în interacțiunea sa cu ceilalți membri ai comunității, având în vedere faptul că ființa umană este eminamente socială. Este un truism faptul că asemenea caracteristici au un determinism ereditar pregnant şi numai nuanțarea expresivităților capătă o oarecare plasticitate, în funcție de condițiile concrete de mediu şi natura interacțiilor pe care orice om se întâmplă să le stabilească cu ceilalți membri ai comunității.

Naşterea de gemeni monozigoți reprezintă o şansă oferită omului de ştiință de a stabili relația dintre ereditate şi mediu în determinarea celor mai complexe trăsături ale ființei umane, cele care definesc personalitatea sa. Se cunosc foarte puțin fapte legate de determinismul molecular, adică genic, şi cromozomal al acestor trăsături. Ceea ce se cunoaşte cu certitudine este faptul că asemenea trăsături sunt condiționate, în primul rând, de activitatea complexului ereditar care asigură dezvoltarea sistemului nervos central.

Gemelologia şi utilizarea metodei de analiză a gemenilor în stabilirea rolului eredității şi al mediului în determinarea trăsăturilor de personalitate ale ființei umane

subliniază faptul că orice ființă umană reprezintă, din punct de vedere genetic un unicat. Afirmația este valabilă chiar şi în cazul gemenilor monozigoți.

Toate organismele care se reproduc pe cale sexuată primesc o anumită constelație de gene de la părinții lor. Momentul decisiv în stabilirea acestei constelații de gene nu este atât cel al fecundației, cât mai ales, este cel al meiozei.

Alături de recombinarea genetică intracromozomală (prin crossing-over) şi unirea pe bază de hazard a gameților de sex opus în procesul de fecundație, disjuncția independentă a perechilor de cromozomi stă la baza enormei diversificări a constelațiilor de gene la specile cu reproducere sexuată. Aşa se explică unicitatea fiecărei ființe umane, fiecare om fiind un dat irepetabil, din punct de vedere genetic.

Gemenii dizigoți nu fac excepție de la această regulă. Ei provin din zigoți diferiți, produşi prin fuziunea de gameți de sex opus cu constelații sui-generis de gene. Gemenii dizigoți sunt frați concepuți şi născuți în aceeaşi momente.

Alta este însă situația gemenilor monozigoți:

- gemenii monozigoți provin prin clivarea aceluiaşi zigot în două celule care se vor separa, după care fiecare va urma independent, dar sincron, etapele ontogenezei. Şi totuşi chiar şi la gemenii monozigoți pot apărea unele diferențe genetice. Este vorba, în acest caz, de diferențe normale, determinate de distribuția, mai mult sau mai puțin inegală a determinanților genetici din ADN-ul din mitocondrii;

- diferențele între gemenii monozigoți de foarte redusă extindere şi sesizabile în condiții de analiză profundă, pot fi determinate nu numai de factorii peristaltici, atunci când se întâmplă ca aceştea să fie diferiți în raport cu cele două entități ale dubletului de gemeni monozigoți, ci asemenea diferențe pot fi condiționate, în mod primar, de diferențe de ereditate extranucleară, mitocondrială. Mitocondriile posesoare de ADN-mitocondrial, având propriul lor genom – genomul mitocondrial – pot suferi mutații şi recombinări genetice – surse de variabilitate ereditară – atât independent față de genomul nuclear, cât şi independent unele față de altele. Ori, reparția genomului extranuclear, mitocondrial are caracteristică aleatoare, mitocondriile celulei-mamă, fiecare cu o anumită variabilitate ereditară, fiind distribuite randomizat în citoplasm celulelor-fiice din care vor rezulta gemenii monozigoți. Astfel, deşi teoretic, identici, MZ pot prezenta şi unele diferențe, adesea nesesizabile la o privire superficială, dar care apar totuşi, la o analiză atentă.

Tehnicile actuale de biochimie, biologie moleculară şi genetică moleculară (secvențiere ADN. hibridizare moleculară) standardizate şi computerizate permit să se stabilească identitatea genetică a fiecărei ființe umane şi să substanțieze afirmația potrivit căreia fiecare ființă umană este un dat irepetabil în istoria speciei.

Comentarii şi concluzii

Ereditatea şi mediul în formarea şi dezvoltarea personalității abordează un subiect care va fi încă multă vreme explorat, pentru a găsi soluții unor probleme extrem de dificile şi de importanță crucială: ***descifrarea aspectelor interacționale dintre ereditate şi mediu, dintre genotipul şi factorii ambientali în formarea şi dezvoltarea personalității umane,*** vizând în special componentele ei cognitive (intelectuale), motivaționale şi caracteriale.

Mecanismele genetice sunt aceleaşi de la virusuri la om (codul genetic este universal), dar diferă prin intensitatea acțiunii lor şi prin numărul lor. Cu cât numărul lor este mai mare şi mai diversificat cu atât procesele morfogenetice şi funcționalitatea sunt mai complexe, capacitatea de adaptare şi de utilizare a resurselor

de mediu este mai mare, iar coeziunea genetică a elementelor ce constituie patrimoniul genetic este mai puternică.

Din punct de vedere genetic, fiecare individ este diferit, unic şi irepetabil, astfel încât în practica pedagogică se lucrează cu personalități distincte, diferite una de alta.

Gemenii monozigoți (MZ) crescuți în medii diferite constituie un experiment dublu: unul social altul genetic, de o valoare crucială, sub oricare din aceste două aspecte.

În cele mai multe cercetări în care gemenii MZ au fost distinşi de cei DZ, membrii fiecărei perechi erau, aproape întotdeauna crescuți împreună, de obicei, în familia lor. Însă se ştie că MZ tind să fie solidari în mult mai mare grad decât DZ, şi deci să aibă aceeaşi experiență de viață, mai ales că jumătate dintre cei din urmă sunt de sex diferit.

Aderenții peristaticismului au încercat, desigur, să explice asemănarea mai pronunțată a inteligenței MZ nedespărțiți, în bună parte, sau chiar în mod complet, prin similaritatea mai mare a experienței lor de viață. Rămâne, însă, de dovedit în ce măsură şi cât această solidaritate socială a grupului de doi ar putea implica, în sine, marile diferențe de corelație observate de atâtea studii între cele două categorii de gemeni.

Astăzi, puțini psihologi, psihogeneticieni şi pedagogi ar fi dispuşi să afirme, fără echivoc, că dezvoltarea s-ar datora unuia dintre cazurile de mai sus (ereditate şi mediu) – este clar că ambele contribuie la ceea ce suntem acum.

***

Descoperirile ulterioare ale geneticii, mai ales în domeniul molecular, considerate ca fiind cele mai fascinante realizări ale acestui secol, vor aduce tot mai multă lumină în microuniversul biologic al omului. Din punct de vedere funcțional, însă, el se modelează prin diferențierea şi specializarea diferitelor tipuri de semnale care apar în procesul comunicării cu mediul înconjurător. Aceste semnale informaționale interferează cu rețelele neuronale devenind elemente ale sistemului psihic, care la rândul lor devin mecanisme operaționale pentru achizițiile ulterioare (I. Nicola, 2003, p. 94).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bonchiş, E., 2000, Dezvoltarea umană, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea.

Dafinoiu, I., 2002, Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația şi interviul, Editura Polirom, Iaşi.

Hayes, N., Orell, S., 2003, Introducere în psihologie, Editura Bic All, Bucureşti.

Marinescu, M., 2005, ,,Dinamica genotip-fenotip în formarea personalității. Studii gemelare", in M. Ionescu (coord.), Preocupări actuale în ştiințele educației, vol. I, Editura Eikon, Cluj-Napoca.

Oancea-Ursu, Ghe., 1985, Ereditatea şi mediul în formarea personalității, Editura Facla Timişoara.

Oancea-Ursu, Ghe., 1998, Ereditatea şi mediul în formarea personalității, Editura All Educational Bucureşti.

Rosenthal, D., 1971, Genetics of psychopathology, Mc. Craw-Hill.

RENUNȚĂ ADOLESCENȚII DIN BIHOR LA FUMAT ? - DE LA PROGRAM LA FAPTE

Carmen Dinescu,Zoia Bitea**,Adina Lazăr*, Călin Sonea*, Ramona Suciu**, Petre Lazăr**
** Autoritatea de Sănătate Publică Bihor, Oradea*
*** Universitatea din Oradea - Facultatea de Medicină şi Farmacie*

Context

Proiectul „ADOLESCENȚII RENUNȚĂ LA FUMAT" este adresat elevilor de liceu şi abordează prevenirea fumatului şi renunțarea la fumat.

În Bihor, la proiect au participat 70 elevi de la două licee care fost incluşi într-un studiu pentru a se identifica numărul de elevi fumători.

Material şi metodă

S-au administrat trei seturi de chestionare privind statusul de fumător/nefumător, cunoştințele, atitudinile şi opiniile elevilor şi s-a măsurat nivelul de CO din aerul expirat.

Logistica proiectului a constat în: materiale pe suport CD, broşuri, afişe, promoționale: pixuri, tricouri, premii.

Rezultate

Elevii au dobândit informații noi referitoare la fumat. Din interpretarea chestionarelor am aflat numărul fumătorilor şi amănunte legate de fumatul lor.

Rezultatele au fost previzibile, vârsta de debut a fumatului se încadrează în media pentru România.

Elevii au apreciat informațiile primite pentru a lua decizia corectă privind viitorul lor ca fumători sau nefumători.

Cuvinte Cheie: adolescenți sănătoşi, fumat, educație, susținere, renunțare

Introducere

„Adolescenții renunță la fumat" este un program național de încurajare a renunțării la fumat, desfăşurat concomitent în 14 județe, în perioada ianuarie-martie 2008. Programul utilizează tehnici cognitiv-comportamentale în prevenirea dependenței tabagice la tineri şi oferă sfaturi şi sprijin pentru fumători în procesul de renunțare la fumat.

Filozofia acestui program este de a nu impune concepte şi modele de comportament. Fiecare elev este liber să aleagă ceea ce doreşte să facă după finalizarea acestui program. Am oferit doar informații care până acum nu le-au fost accesibile sau pur şi simplu nu le-au obținut pentru că ori nu i-a interesat, ori nu au ştiut despre existența lor (1).

Scopul este de a motiva elevii să rămână nefumători şi de a educa adolescenții şi mediul lor familial şi şcolar în privința consecințelor fumatului asupra sănătății.

Obiective:

- Să implementeze pentru prima dată în România un program european de renunțare la fumat adresat tinerilor
- Să identifice adolescenții care doresc să renunțe la fumat
- Să motiveze adolescenții fumători să renunțe la fumat
- Să informeze adolescenții asupra riscurilor consumului de tutun
- Să evite fumatul pasiv în şcoli.

Grup țintă: elevii claselor IX-XII

Material şi metodă

În program au fost incluşi 70 elevi nefumători, fumători sau foşti fumători din clasele IX-XII de la două licee orădene. Elevii nefumători şi foştii fumători au asigurat sprijin pentru colegii care au dorit să renunțe la acest comportament. Participarea elevilor a fost voluntară şi a necesitat acordul scris al părinților.

Inițial, a fost constituită şi pregătită o echipă de facilitatori: un medic şcolar, o asistentă medicală, trei cadre didactice de la cele două licee care au participat la toate întâlnirile, echipă care va continua activitatea de informare în şcoli.

Grupurile de elevi au stabilit anumite reguli.

Exemple: cei care au lipsit nemotivat la un singur curs pierd şansa de a se înscrie pentru obținerea premiului, fiecare participant are dreptul la opinie, nu este moralizat nimeni, vorbim pe rând, îi respectăm pe ceilalți.

Echipa de lectori şi facilitatorii s-au întalnit în şase sesiuni cu elevii participanți, întâlniri derulate în paralel la cele două licee. Conținutul informațional transmis ambelor grupuri a fost acelaşi.

La Cursul 1 s-a prezentat programul, au fost oferite informații generale despre fumat, tipuri de fumat şi fumători (2), s-au aplicat 70 chestionare/formulare de înscriere în program, s-a măsurat nivelului de CO din aerul expirat cu aparatul *SMOKERLYZER Carbon Monoxide and Smoker* şi s-a stabilit o strategie de susținere a celor care doresc să abandoneze fumatul

In cadrul cursului 2 s-a insistat pe motivarea şi susținerea celor care doresc să renunțe la fumat, s-a prezentat istoricul tutunului, conținutul țigaretelor şi tipuri de țigarete (2). S-a aplicat un nou set de chestionare cu întrebări diferite față de primul set.

Cursul 3 a abordat fumatul în cifre în România şi în lume, (3)consecințele fumatului asupra individului şi a societății, dependența de nicotină. Această sesiune a fost atipică, s-a desfăşurat într-un club al nefumătorilor şi a fost centrată pe menținerea coeziunii şi motivației grupurilor.(2)

La Cursul 4 s-a discutat despre fumat într-un mod inedit - o lecție de pionierat pentru facilitatori, prezentându-se ilustrativ, prin utilizarea de imagini cu persoane bolnave, consecințele tabagismului asupra sănătății. Participanților li s-a aplicat un nou chestionar şi au fost îndemnați să îşi susțină colegii hotărâți să abandoneze fumatul.

A urmat prezentarea avantajelor renunțării la fumat în cadrul Cursului 5. Au fost arătate beneficiile renunțării la fumat în plan personal, familial şi social şi s-au oferit modele pentru renunțare la fumat.(2)

La ultima întâlnire, cea de la Cursul 6, s-a măsurat din nou nivelului de CO din aerul expirat al participanților. S-au desemnat câştigători dintre cei care au renunțat la fumat şi cei care s-au implicat activ în acest program pe toată durata lui.

Rezultate:

Primul chestionar, care reprezintă în acelaşi timp şi formularul de înscriere în program, vizează următoarele aspecte: statusul de fumător/nefumător, situațiile în care se fumează, de cât timp se fumează.

Comparând datele din Tabelele nr.1 şi 2 observăm neconcordanța între statusul de fumător declarat şi faptic, la fetele de la ambele licee.

Tabelul nr.1

Statusul de fumător/nefumător al elevilor- declarativ-

	Liceul 1		Liceul 2	
	Fete	Băieți	Fete	Băieți
Fumători	7	4	8	3
Nefumători	15	9	19	3

Tabelul nr. 2

Statusul de fumător/nefumător al elevilor - cu aparatul SMOKERLYZER -

	Liceul 1		Liceul 2	
	Fete	Băieți	Fete	Băieți
Fumători	3	4	12	3

La întrebarea care solicită să se menționeze de cât timp şi cât de des fumează, participanții au dat următoarele răspunsuri:

- 27,15% nu au fumat niciodată - 18 fete, 1 băiat
- 23,15% au încercat de câteva ori să fumeze dar nu au devenit fumători -14 fete, 12 băieți
- 1,43% fumează absolut ocazional - 1 fată
- 11,43% fumează numai în week-end sau la petreceri - 5 fete, 4 băieți
- 20% fumează zilnic dar mai puțin de 10 țigări/zi - 8 fete, 6 băieți
- nici un elev nu fumează mai mult de 10 țigări/zi.

Fumătorii declarați aparțin următoarelor grupe de vârstă:

- 18,19% elevi au 15 ani - 3 fete, 1 băiat
- 31,82% au 16 ani - 3 fete, 4 băieți
- 45,46% au 17 ani - 8 fete, 2 băieți
- 4,55 % au 18 ani - 1 fată.

Din cei 22 elevi care s-au declarat fumători:

- 9,09% au dobândit acest comportament de mai puțin de 6 luni - 2 fete
- 22,73% fumează de 6 luni - 3 din ei sunt fete, 2 băieți
- 68,19% fumează de mai mult de un an - 9 sunt fete, 6 băieți.

În urma măsurătorilor efectuate şi a identificării celor 22 fumători faptic, am determinat tipurile de fumat ale acestora:

- 13 dintre ei - 59,09% - se afla în zona de fumători absolut ocazional, din care 8

sunt fete

- 4 elevi - 18,18% - sunt în pericol de a deveni fumători, din care 3 sunt fete
- 3 elevi - 13,63% - sunt fumători curent - doar fete
- 2 elevi se află în stadiul de dependență la nicotină, un băiat şi o fată.

Din interpretarea datelor chestionarului aplicat la Cursul 2 , s-au declarat 23 fumători, majoritatea respondenților apreciind fumatul viciu, obicei care dăunează sănătății şi care crează dependență, bani cheltuiți, miros neplăcut, aspect estetic neplăcut. Majoritatea fumează țigări de o anumită marcă, care au un preț ridicat.

La întrebarea referitoare la estimarea vârstei până la care vor fuma 57,14 % din ei afirmă că vor renunța imediat, 4,28 % nu ştiu, restul menționează vârste de renunțare la fumat în intervalul 18 – 99 ani. Specialiştii susțin că este încurajatoare atitudinea celor care doresc să renunțe imediat la fumat, cei care menționează o anumită limită de vârstă pot deveni uşor fumători dependenți, cei care nu răspund sunt rezistenți la schimbare. Îngrijorător este răspunsul dat la întrebarea "la ce vârstă ați început să fumați?"

- 4,35% au deprins fumatul la 11 ani

- 8,75% au început să fumeze la 12 ani
- 26,09% fumează de la 13 ani
- 17,4% fumeză de la 14 ani
- 13,05 % fumează de la 15 ani
- 17,4 % fumează de la 16 ani
- 4,35% fumează de la 17 ani.

Deoarece la primul curs au aflat despre toxicitatea fumului produs de țigară, despre istoricul tutunului şi despre modalitățile de a fuma, întrebați ce i-a impresionat cel mai mult, majoritatea spun că nu au cunoscut amănunte despre substanțele toxice conținute de fumul de țigară, despre cât de periculoasă este țigara pentru sănătatea individului - fumător activ sau pasiv. Au fost impresionați de strădania producătorilor de țigări de a atrage copiii prin producerea țigaretelor cu diverse arome (ciocolată, sherry). Elevii şi-au exprimat opțiunea de a participa şi la cursurile următoare şi au apreciat expunerea ca relaxantă şi informativă, nu coercitivă şi moralizatoare.

Deşi apreciază fumatul ca factor de risc pentru sănătate, din cei 23 elevi care s-au declarat fumători, 8 au fumat în acea zi o țigaretă, 2 au fumat câte 2 țigarete. Nefumătorii cred despre fumat, la fel ca şi fumătorii declarați, că acest obicei dăunează sănătății, produce miros neplăcut, este practicat de multă lume care cheltuie bani în mod inutil ("îi îmbogățesc pe producătorii de țigări"), țigara şi fumul său nu oferă nimic plăcut. Doi dintre nefumători, arată că au încercat să fumeze dar nu au devenit practicanți ai acestui obicei pentru că nu au tolerat mirosul de fum de țigară.

Informațiile care i-au impresionat cel mai mult pe nefumătorii declarați se leagă de istoricul tutunului, de conținutul fumului de țigară şi de patologia indusă de fumat ca factor de risc/asociat cu alte substanțe toxice care să potențeze efectele acestuia asupra stării de sănătate.

La cursul 4, elevilor le-au fost prezentate imagini cu persoane bolnave, boala acestora fiind datorată fumatului.

După ce au vizualizat imaginile, li s-a solicitat sa menționeze ce cred despre adulții bolnavi care continuă să fumeze. Răspunsurile denotă o atitudine corectă a tinerilor, spun că aceştia sunt încăpățânați, că-şi fac rău şi lor şi propriilor familii, că fac o mare greşeală şi ar trebui să renunțe.

Toți respondenții cred că boala cea mai gravă cauzată de fumat este cancerul aparatului respirator.

Foarte importantă este întrebarea legată de influența, în opțiunea de a deveni fumători, exercitată de părinții lor care sunt fumători. Dintre fumătorii declarați, doar 20% au adoptat acest obicei pentru că părinții reprezintă pentru ei un model deşi ştiu şi recunosc că fumatul e un obicei nociv. Ceilalți preferă să nu răspundă la această întrebare.

În cazul nefumătorilor, deşi 50% din părinți fumează, totuşi nu au considerat acest fapt ca model pentru ei şi apreciază obiceiul nesănătos, iresponsabil, neplăcut şi prin urmare nu l-au preluat.

Dintre nefumători, 34,62% declară că au fost influențați în decizia de a nu fuma de faptul că părinții s-au îmbolnăvit şi sunt nemultumiți că părinții lor cheltuie mulți bani pentru satisfacerea acestui viciu, fiind deranjați şi de mirosul neplăcut de fum.

Toți elevii intervievați şi-au exprimat dorința de a participa în continuare la program.

Pe parcursul întâlnirilor am urmărit receptivitatea şi atitudinea elevilor, evoluția mediului suportiv şi modul de asimilare a noilor informații, aspecte care ne-au creat convingerea că programul nostru îşi va dovedi eficiența.

„Instrumentul de măsură al eficienței"este reprezentat de aparatul *SMOKERLYZER Carbon Monoxide and Smoker*, cu ajutorul căruia elevii au fost testați din nou şi la ultimul curs.

Rezultatele obținute au fost spectaculoase dar aşteptate. La Liceul 1, dacă inițial au fost evidențiați 7 fumători, acum nu s-a dovedit niciunul. La Liceul 2, din cei 15 fumători, doar 3 din ei se pare că mai practică fumatul.

Concluzii

1. Din lotul de elevi, 31,42% sunt fumători. Din aceştia, 68,18% sunt fete.
2. În cazul fetelor, la ambele licee, au existat neconcordanțe între afirmații şi rezultatele măsurătorilor în ceea ce priveşte statutul de fumător/nefumător.
3. Au fost indentificați tineri care se află în pericol de a deveni fumători.
4. Tinerii au informații incomplete legate de riscul fumatului asupra sănătății.
5. Din cei 22 fumători, au mai rămas doar 3.
6. Programul a avut mai multe categorii de câştigători: elevii care au abandonat fumatul, cei care au participat la toate sesiunile însuşindu-şi noi informații utile şi lectorii care au experimentat un nou mod de abordare în încercarea de a controla acest fenomen în rândul tinerilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Sologiuc, F. şi colab., (2006), Promovarea sănătății şi educație pentru sănătate, Editura Public H. Press, Şcoala Națională de Sănătate Publică şi Management Sanitar, Bucureşti.
Popescu, O., (2004), Viața în hexagonul vieții şi al morții, Editura Fiat Lux, Bucureşti.
**** Centrul pentru politici şi servicii de sănătate, (2007), Cunoştințele, atitudinile şi practicile populației generale referitoare la consumul de tutun şi la prevederile legislative din domeniu, Bucureşti.*

Anexa nr. 1

Formular de înregistrare în programul
ADOLESCENȚII RENUNȚĂ ACUM LA FUMAT !

Nume/Prenume :……
Şcoala/Clasa……
Fumator ☐ Nefumator ☐ Fost fumator ☐
Vârsta: .....

Care din următoarele situații vi se potriveşte ?

- o Nu am fumat (încercat să fumez) niciodată în viață.
- o Am încercat de câteva ori să fumez, în prezent sunt nefumător
- o Câteodată fumez, dar absolut ocazional
- o Fumez numai la petreceri / în week- end
- o Fumez zilnic, dar mai puțin de 10 țigări/zi
- o Fumez zilnic, dar peste 10 țigări/zi

De cât timp fumați ?

- o < 1 lună
- o 1 – 6 luni
- o 6 luni – 1 an
- o > 1 an (dacă da, vă rugăm spuneți de câți ani)

Determinarea CO :
CO week I ☐ Scor week I ☐
CO week IV ☐ Scor week IV ☐

Sunt de acord să completez formularul, cu condiția să rămână confidențial.

SEMNĂTURA DATA

CHESTIONAR – CURSUL 2

1. Sunteți : Fumător ☐ Nefumător ☐ Fost fumător ☐
2. Ce credeți despre fumat ?
   .....
3. Ce mărci de țigări fumați ?
   .....
4. Până la ce vârstă credeți ca veți fuma ?.....
5. La ce vârstă ați început să fumați ? …….....
6. Ce informație din cursul de astăzi v-a impresionat cel mai mult ?
   .....
7. Doriți să participați mai departe la acest program ? ……..
8. Câte țigări ați fumat astăzi ? …….
9. REZULTAT CO : ……

CHESTIONAR – CURSUL 4

1. Sunteți : Fumător ☐ Nefumător ☐ Fost fumător ☐
2. Ce credeți despre adulții bolnavi care fumează ?
   .....
3. Care dintre bolile cauzate de fumat considerați că sunt mai grave ?
   .....
4. Ce alte efecte negative ale fumatului v-au impresionat ?
   .....
5. REZULTAT CO :
   …….
6. Câte țigări ați fumat azi ?
   …….
7. Parinții dvs. fumează ?.....
8. Dacă da, ce părere aveți despre acest obicei al lor ?
   .....
9. Vă influențează acest lucru în decizia de a (nu) fuma ?
   …….
10. Doriți să participați mai departe la program ?.....

PARTICULARITĂȚI ÎN COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Lăcrămioara Prihoi - Cabinet logopedic interşcolar- Şcoala "Radu Stanca", Cluj-Napoca

Fiecare dintre noi emite sau captează anumite semnale în afara noastră sau spre propria persoană. Transformarea semnalelor captate în semne care să ne avertizeze, să ne informeze în legătură cu unele posibilități sau pericole apropiate, presupune interpretarea lor, prin apelul la un cod adecvat.

Informația este furnizată de unele semnale care nu sunt neapărat orientate, dar care pot fi şi dirijate. O informație dirijată în mod intenționat devine un mesaj. Acesta presupune existența unui destinatar şi nu doar a unui receptor, şi implică deasemenea existența unui emițător, a unui codificator.

Orice mesaj presupune emiterea unei informații, prin semnale codificate, în direcția unei ținte determinate, cel mai adesea un interlocutor, fără retur obligatoriu.

Comunicarea reprezintă un proces de transfer de informație şi înțelesuri între indivizi, grupuri sau subcomponente organizaționale şi organizații în întregul lor (S.Iosifescu).

Componentele esențiale ale comunicării sunt: emițătorul, mesajul, canalul, receptorul şi rezultatul comunicării. Sunt mai multe trepte de efectivitate:- receptarea comunicării; - înțelegerea mesajului; - acordul referitor la conținutul comunicării; - acceptarea intențiilor emițătorului; - schimbarea produsă la emițător.

Canalele comunicării pot fi formale şi informale. Formele principale de comunicare în organizație sunt: orală şi scrisă. A comunica eficient înseamnă

- a respecta sentimentul stimei de sine al celuilalt;
- a nu desconsidera trebuințele celorlalți;
- a-l motiva corect pe interlocutor.

Oferirea de feed-back este un proces verbal sau nonverbal în care o persoană îşi comunică percepțiile şi sentimentele despre comportamentul/ atitudinea/ afirmațiile altei persoane. Oferirea de feed-back este o pricepere dobândită sau care poate fi dezvoltată respectând următoarele sugestii:

- se iau în considerare nevoile celorlalți;
- se descriu doar comportamente, nu încercați să interpretați;
- concentrați-vă pe comportamentul care poate fi schimbat;
- fiți specific;
- aşteptați ca feed-back-ul să fie solicitat;
- nu emiteți judecăți de valoare;
- oferiți feed-back-ul imediat;
- permiteți libertatea de a se schimba sau nu;
- exprimați sentimentele direct.

Sugestii pentru primirea feed-back-ului:

- ascultați atent şi cu grijă;
- evitați atitudinea de apărare;
- evitați raționalizarea;
- fiți receptivi;
- amintiți-vă că feeed-back-ul reprezintă doar percepția celui care îl oferă;
- verificați că ați înțeles bine ce vi s-a spus;
- căutați feed-back-ul şi de la alți „observatori";
- evaluați cu grijă acuratețea a ceea ce s-a spus;
- gândiți-vă cum vă poate ajuta feed-back-ul să vă îmbunătățiți activitatea/ comportamentul.

În comunicare pot apare anumite bariere: ordine şi comenzi, avertismente şi ameninţări, morala şi predica, sfatul sau oferirea de soluţii, încercarea de convingere pe bază de argumente, discuţia în contradictoriu, judecarea şi blamarea, lauda şi aprobarea, ironia şi ridiculizarea, analiza şi diagnosticarea, încurajarea şi exprimarea simpatiei, interogatoriul, eviatarea subiectului, sarcasmul, retragerea.

Atitudinile interlocutorilor se pot caracteriza prin anumite ambivalenţe sau ezitări, traduse prin unele ambiguităţi în formularea sau interpretarea mesajelor. De asemenea, reprezentările pe care interlocutorii le pot avea unii despre alţii sau despre rolurile lor, reciproc, riscă să falsifice interpretarea mesajelor, perturbându-se claritatea sau stabilitatea identificărilor. Se întâmplă frecvent ca o persoană să anuleze, din inerţie sau din nerăbdare, şansele unei interpretări cât mai adecvate emiterii iniţiale.

Comunicarea presupune reversibilitatea mesajelor în cadrul relaţiei care reuneşte două entităţi, chiar dacă mesajele nu sunt de acelaşi ordin. Ea implică creearea unui sens, în funcţie de corelările neîntrerupte dintre facultăţile noastre de percepere a semnalelor, de bogăţia vocabularului (pentru a le decodifica), de imaginaţie (pentru a le interpreta), ca şi de memorie, pentru a le menţine coerente atunci când, la rândul nostru, devenim emiţători şi adresăm mesaje de retur. Acestea pot fi: de tip feed-back sau de tip retroacţiune.

Orice comunicare se realizează printr-o serie întreagă de relaţionări între memoriile, vocabularele, imaginaţiile şi percepţiile aflate în joc. Comunicarea reprezintă un proces de interacţiune între persoane, grupuri, ca relaţie mijlocită prin cuvânt, imagine, gest, simbol sau semn. Prin intermediul comunicării indivizii îşi împărtăşesc cunoştinţe, interese, atitudini, experienţe, idei.

Aşadar, orice act de comunicare se bazează pe o stimulare senzorială. Limbajul substituie un sistem se semne unei realităţi. Este o operaţie de mediere prin care individul ia o distanţă faţă de realitatea trăită, fapt care îi permite să se identifice şi să se detaşeze de moment, să dobândească o mai mare autonomie.

Pot apărea unele dificultăţi, iar pentru remedierea acestora sunt propuse numeroase tehnici. Acestea insistă pe aspectele exprimării: trebuie ”să-ţi afirmi gândirea”, „să-ţi clarifici ideile”, să-ţi controlezi expunerea”. Toate aceste tentative riscă să accentueze egocentrismul şi să-l menţină pe individ într-o poziţie fie defensivă, fie agresivă. De cele mai multe ori, relaţia emiţător –receptor nu e una de simplă dependenţă, există întotdeauna necesitatea unei reformulări, a unei adaptări. Calitatea relaţiei reprezintă unul dintre factorii decisivi în ceea ce priveşte succesul sau eşecul procesului de comunicare. Aşadar, observarea, ascultarea şi înţelegerea celuilalt devin primordiale.

Ne adaptăm mesajul, într-o mai mare sau mai mică măsură, în funcţie de calităţile receptorului. Acestuia îi evaluăm statutul şi capacităţile, simţim faţă de el simpatie sau antipatie şi, în funcţie de aceste evaluări, adoptăm o atitudine specifică în comunicare. Importanţa acestei judecăţi, pozitivă sau negativă, obiectivă sau subiectivă, modifică în mod sensibil caracterul relaţiei.

Simpla observare a unei conversaţii dintre doi indivizi scoate în relief un schimb de semne „nonverbale”: mimică, privire, gest şi atitudine. Aceste semne, elemente uneori dificil de izolat în comportamentul global, preced discursul verbal, îl întăresc şi îl modulează. Aceste elemente, direct perceptibile de către interlocutor în relaţia de comunicare, sunt deseori mult mai uşor comprehensibile decât conţinutul verbal. Ele au un efect direct şi informează imediat în legătură cu condiţiile comunicării (voinţa de a accepta sau evita comunicarea, părerea care o avem despre celălalt). Prin urmare, informaţia nonverbală poate părea, din mai multe puncte de

vedere, fiind superioară infomației verbale. Aceste proiecții sunt influențate de reprezentările culturale sau sociale şi de proiecțiile personale.

Informațiile nonverbale sunt totodată mai complexe şi mai nuanțate: efectele contrastelor permit exprimarea sau transmiterea unor stări de spirit şi sentimente pe care uneori ar fi dificil să le explicăm în cuvinte. Pe de altă parte, ele sunt inferioare limbajului, în sensul că sunt limitate de un anumit moment şi un anumit spațiu.

Gândurile noastre au la bază două moduri diferite, dar complementare de tratare a informației: în cuvinte şi în imagini. Imaginile, reprezentări mentale, ne permit efectuarea unei prime abordări a stimulărilor primite, pregătindu-ne să reacționăm. Înțelegerea mecanismelor limbajului vorbit nu reprezintă decât o parte a tratamentului aplicat informației, care face apel simultan la cuvinte, la imagini şi la scheme de acțiune. Astfel, se poate afirma că există oarecum o gândire fără limbaj, însă nu există limbaj fără o imagine mentală.

Strategia comunicării presupune o acțiune coordonată şi luarea în calcul a mai multor factori: contextul comunicării, finalitatea mesajului, natura mesajului, identitatea partenerilor, elaborarea mesajului, efectele probabile ale mesajului asupra receptorului, ritualurile comunicării, ce permit inițierea relației sau încheierea unui schimb.

Feedbackul cel mai natural şi mai spontan nu implică decât o observare atentă a receptorului de către emițător. Orice persoană ce are grijă de calitatea transmiterii informației sale şi este suficient de detaşată de propriile nelinişti va căuta să identifice semnele particulare de la nivelul ascultării şi al atenției. Privirea, mimica şi tensiunile corpului sfârşesc prin a reacționa în privința mesajului. Anumite gesturi, mişcările ochilor şi ale capului ajung să se sincronizeze cu ritmul discursului.

Un individ nu reacționează la stimulări simple, ci răspunde unui mediu structurat ca formă; el reacționează în funcție de câmpul său perceptiv, de câmpul său psihologic specific. În orice situație de comunicare, comportamentul unuia depinde de comportamentul celuilalt. În cadrul unui grup, ne aflăm într-o relație de interacțiune nonverbală şi verbală. Orice modificare a comportametului unuia îl influențează pe al celuilalt. Într-o situație conflictuală, individual mai adaptativ îşi va schimba comportamentul şi va da un nou sens relației.

Întrucât individual are tendința generală de valorizare a experienței în funcție de propriile valori, au loc decalaje între experiența totală şi a sinelui. Rogers este de părere că pentru a se stabili o comunicare autentică, nu e suficient doar să doreşti acest lucru, ci să ai şi anumite calități care să fie puse în valoare: congruența, atenția pozitivă necondiționată şi empatia. Atitudinea empatică vizează o înțelegere mai aproape de realitate a persoanei. Pentru a se contura profilul într-un mod cât mai concret, trebuie puse în opoziție cinci atitudini obişnuite în cadrul unei relații: ancheta, evaluarea, sugestia, suportul şi interpretarea. Aşadar, pentru orice persoană aflată în situație de comunicare, este important să fie recunoscute aceste atitudini şi să fie adaptate în funcție de scopul precizat în cadrul comunicării.

Procesele de comunicare umană sunt indispensabile în constituirea oricărui grup social. Psihosociologii au subliniat că în cadrul muncii în echipă comunicarea are un important rol de reglare şi de sincronizare a eforturilor individuale. Comunicarea gândurilor, a sentimentelor, a succeselor şi a neîmplinirilor este singura soluție de supraviețuire a oamenilor şi a colectivităților.

Conform viziunii de origine tranzacțională, comunicarea este determinată de o perspectivă dinamică, aşadar ea trebuie privită prin prisma faptului că posedă un trecut, un prezent şi un viitor. Astfel, modalitățile de interrelaționare comunicațională se bazează pe experiența noastră în acest domeniu şi iau forma acestei experiențe.

Comunicarea este un proces irepetabil şi ireversibil; fiecare experienţă de comunicare este unică, iar două experienţe de comunicare nu pot fi perfect identice. Experienţa de comunicare produce schimbări în persoanele implicate, schimbări care vor condiţiona acest deziderat.

Studiile din domeniul educaţional au arătat că deprinderile sociale insuficient dezvoltate sunt asociate cu performanţe academice scăzute, probleme comportamentale şi emoţionale, dificultăţi de adaptare socială (Trower şi Hollin, 1986). Dificultăţile de stabilire şi menţinere a relaţiilor interpersonale reduc calitatea şi frecvenţa experienţelor de învăţare, ceea ce duce la scăderea performanţelor şcolare. Deprinderile de comunicare şi relaţionare reprezintă un factor protector faţă de comportamentele de risc (consum de alcool, droguri, fumat) şi faţă de situaţiile de criză (suicidul).

Problema sentimentului de singurătate la adolescenţi este o problemă importantă ce necesită o abordare adecvată. Factorii care declanşează şi menţin această stare sunt: deficitul abilităţilor de comunicare, de relaţionare, timiditatea, stima de sine scăzută, participarea scăzută la activităţile sociale şi extracurriculare. Prin dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi relaţionare putem preveni stările de afectivitate negativă care îi afectează pe adolescenţi şi care au consecinţe negative multiple.

Comunicare se poate realiza şi nonverbal, adică mesajele sunt transmise de la o persoană la alta prin alte căi decât cele lingvistice. Acestea includ mesaje corporale (poziţia corpului, gesturi, mimică, contact vizual şi contact fizic), comunicare spaţială (distanţa dintre două persoane care conversează) şi paralimbajul (cum ar fi tonul, intonaţia sau accentul folosit). Cea mai mare parte a mesajelor se comunică prin mesajele nonverbale (Towne şi Adler, 1990).

Privită ca proces în desfăşurare, comunicarea constă în transmiterea şi schimbul de informaţii (mesaje) între persoane, în circulaţia de impresii şi de comenzi, în împărtăşirea de stări afective, de decizii şi judecăţi de valoare care au ca scop final obţinerea de efecte la nivelul particular, interior al fiecărui individ.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

Anghel, P., (2003), Stiluri şi metode de comunicare, Aramis, Bucureşti.
Băban, A., (2001), Consiliere educaţională, Cluj- Napoca.
Dumitru, I., (2008), Consiliere psihopedagogică, Polirom, Iaşi.
Gilles,A.; Guittet,A., Psihologia comunicării în grupuri, Polirom, 2007
Pânişoară, I.O., (2004), Comunicarea eficientă, Polirom, Iaşi.
Pereti, A.; Legrand, J.A.; Boniface, J., (2001), Tehnici de comunicare, Polirom, Iaşi.
Rocco, M., (2004), Creativitate şi inteligenţă emoţională, Polirom, Iaşi.

TIPURI DE VARIABILE – ORGANIZAREA DATELOR ŞI REPREZENTAREA LOR GRAFICĂ ÎN CERCETAREA ŞTIINŢIFICĂ MEDICALĂ

Diana-Alina Bei, Annamaria Pallag, Ildiko Szabo, A. Batyanyi
- Facultatea de Medicină şi Farmacie – Oradea

Dezvoltarea calculatoarelor digitale a adus schimbări importante în cercetarea medicală ca şi în multe alte domenii. Calculele se pot efectua rapid, uşor şi corect, cu o gamă largă de instrumente.

Lucru important de ştiut este, de ce anumite calcule trebuie efectuate şi care este semnificaţia rezultatelor obţinute. Pericolul ce apare astfel în era calculatoarelor nu este acela al calculelor complexe efectuate greşit, cât al aplicării de metode statistice complicate fără a urmări un scop anume, sau fără a înţelege semnificaţia rezultatelor. Deseori un cercetător se întreabă despre semnificaţia unui dosar de pagini imprimate. De cele mai multe ori răspunsul este acela că încă un arbore a murit degeaba.

Computerele constitue un sprijin real în cazul unor analize statistice laborioase, ale căror calcule ar fi durat mai demult zile întregi, azi ele pot fi rezolvate în câteva secunde.

Cerecetarea clinică implică în egală măsură atât producătorul de ştiinţă, executantul studiului, cât şi consumatorul de ştiinţă, practicianul doritor să aplice rezultatele uni studiu. Comunicarea între grupuri, transmiterea şi recepţionarea mesajelor între persoane de cultură şi pregătire diferită, se poate realiza doar prin acceptarea şi aplicarea unor convenţii universale, a unui limbaj comun. Metodologia cercetării ştiinţifice clinice, oferă această posibilitate de comunicare între toţi aceia care-şi propun să-şi dedice o parte din activitate medicinii.

Thorndike afirma că "tot ceea ce există se găseşte într-o anumită cantitate".

McCall merge mai departe afirmând că "tot ce se găseşte într-o anumită cantitate poate fi măsurat".

Prin *variabilă* se întelege o anumită categorie care a fost cuantificată sau masurată.

Legea de bază a biologiei este *variabilitatea.* Există o variabilitate interindividuală pentru tot ceea ce poate fi observat. Numai multitudinea observaţiilor permite elaborarea unor linii generale, care maschează individualitatea cazurilor luate în studiu. Acestea însă trebuie exprimate în cadrul unor intervale de încredere (indice de dispersie a unei variabile sub forma unui interval,în care aceasta poate fi situată cu unrisc de eroare cunoscut, de exemplu 5% în intervalul de încredere de 95%). Caracteristicile studiate asupra subiecţilor într-o cercetare, care fluctuează de la un individ la alt individ, poartă denumirea de variabilitate. Ele trebuie definite de la începutul studiului. Codificate şi înregistrate în tabele, fişe sau pe suporturi magnetice, variabilele devin date.

Alegerea metodei de analiză statistică pentru o anumită problemă depinde de comparaţia pe care vrem să o facem şi de tipurile de variabile utilizate. Aşadar, pentru a alege testul potrivit trebuie să ne punem două întrebări: Ce fel de date am colectat? Care este scopul nostru? Aceeaşi analiză o facem şi citind un articol, pentru a vedea dacă testele utilizate de autorii acestuia sunt cele corecte.

1. Variabilele calitative (C) sunt nemăurabile, finite, iar calculul mediei nu are sens. Este importantă definirea numărului şi tipurilor de clase pentru aceste variabile adică a numărului de valori diferite pe care le poate lua.

Variabilele nominale sunt variabile sub formă de nume sau alte simboluri reprezentînd categorii ce nu pot fi ordonate una în raport cu cealaltă, de exemplu numele, grupa sanguină, sexul, rasa, culoarea ochilor, diagnosticul etc. Atunci când o variabilă nominală nu poate lua decât două valori, ea este o variabilă dihotomică (binară, bimodală), cum ar fi sex masculin/feminin, mort/viu, fumător/nefumător, prezent/absent, normal/anormal, care a suferit efectul (end-point)/care nu l-a suferit etc. - variabile de tip DA/NU.

Variabilele ordinale (ordonate), sunt variabilele ce sunt clasificate în mai mult de două categorii şi la care există o ordine naturală între categorii (de la valoarea cea mai mică la cea mai mare) - de exemplu evoluția bolii (agravat, staționar, ameliorat), stadializări (insuficiența cardiacă, TNM în cancer), scoruri etc. Chiar dacă unele variabile iau valori numerice, ele sunt considerate ordinale pentru că nu îndeplinesc condițiile celor cantitative măsurabile (luînd exemplul unui scor de calitate a vieții, sau al unei scale analogice vizuale pentru durere, putem spune că un individ cu scorul 10 are o durere mai mare sau o calitate a vieții mai bună decât un individ cu scorul 8, dar nu înseamnă că diferența dintre ei este aceeaşi cu aceea dintre un individ cu scorul 4 şi unul cu scorul 2; la fel, nu putem spune că un individ cu scorul 8 are o durere de două ori mai puternică sau o calitate a vieții de două ori mai bună decât un individ cu avînd scorul 4; din acelaşi motiv, calcularea mediei nu are nici un sens).

*Variabilele dicotomiale***,** sunt variabilele în care subiecții sunt întotdeauna grupați doar în două categorii (de exemplu : vii şi morți)

2. Variabilele cantitative (M) (măsurabile) pot fi continue (variabile cu un număr potențial infinit de valori de-a lungul unui continuum: înălțimea, greutatea, TA, vârsta etc.) sau discontinue (discrete) (variabile descrise numai prin unități întregi ce nu pot fi măsurate în intervale mai mici decât unitatea: frecvența cardiacă, numărul de copii etc.). În privința variabilelor cantitative, este important de văzut dacă acestea au o distribuție normală (simetrică, sub forma clopotului lui Gauss); în cazul acestei distribuții, media este egală cu mediana şi cu modul, iar 95% dintre valorile pe care le poate lua variabila se află în intervalul media ą două deviații standard. Pentru a vedea dacă o variabilă are distribuție normală, putem folosi orice program statistic şi verifică m cifric dacă media, mediana şi modul sunt foarte apropiate (ideal identice, dar în viața reală nu există ideal), iar media minus dublul deviației standard nu trebuie să ia valori negative; sau reprezentăm variabila sub forma unei histograme şi vizual verificăm forma simetrică, de clopot.

Este important să ştim dacă distribuția variabilei noastre este normală pentru că numai variabilelor cantitative, cu distribuție normală li se pot aplica testele statistice parametrice! De asemenea, pentru a putea aplica teste statistice parametrice trebuie ca nici dispersia (deviația standard) celor două grupuri să nu difere foarte mult.

Este posibilă transformarea variabilelor cantitative în variabile calitative, de exemplu prin substituirea variabilei continue vârstă în variabila cantitativă clasă de vârstă, dar întotdeauna cu pierdere de informație. Nu este posibilă metamorfoza variabilelor calitative în cantitative, chiar dacă codificarea lor este cifrată.

3. Variabilele de supraviețuire (S), corespund timpului scurs între includerea unui subiect într-un studio şi apariția unui element predefinit al studiului (ex. deces, metastază, complicație, simptom, semn). Definirea strictă a tipului de variabilă aleasă

într-o cercetare, condiționează: metodologia aplicată, tipul de culegere a datelor şi tipul studiului ales.

Testele parametrice sunt testele care compară mediile şi deviațiile standard ale grupurilor despre care vrem să dovedim că sunt identice sau dimpotrivă, diferite, ori media şi deviația standard nu au nici un sens dacă nu avem o distribuție normală. Să presupunem că vrem să vedem dacă tensiunea arterială (TA) este diferită la bărbații față de femeile din Bucureşti; pentru aceasta, ideal ar fi să extragem la întâmplare două eşantioane, unul de femei, altul de bărbați din Bucureşti şi să le măsurăm TA. Cum valorile TA vor avea, probabil, o distribuție normală în cele două grupuri, atunci pentru a le compara putem folosi un test parametric, care este testul t (Student). Dacă vrem să comparăm mai multe grupuri deodată (de exemplu vrem să vedem dacă TA a moldovenilor, ardelenilor sau regățenilor diferă între ele), folosim analiza varianței în sens unic (one way ANOVA), aplicând testul F, care ne va arăta dacă TA este diferită sau nu în cele trei regiuni istorice, fără a ne spune însă care este grupul care diferă de celelalte.

Testele nonparametrice se aplică pentru variabilele cantitative fără distribuț ie normală şi pentru variabilele ordinale. Să luăm un exemplu din revista Medicina Internă 2004, 1:57-59 (Dumitraşcu DL et. al), în care se compară stresul la pacienții cu dispepsie funcțională şi la martori, pe baza unui chestionar. Pentru comparația scorurilor de stres s-a folosit testul t. În primul rând, în cazul scorurilor nu trebuie folosite teste parametrice, scorurile nefiind variabile cantitative (vezi explicația de la prezentarea variabilelor ordinale). Să ne imaginăm, totuşi, că scorurile de stres sunt variabile cantitative - ca să putem aplica testul t ar trebui ca distribuția lor să fie normală, ori putem obține, de exemplu scoruri (media şi deviația standard) de genul 0,89 şi 0,93; 7,5 şi 5,28; 1,25 şi 0,93; 0,54 şi 0,60; 0,94 şi 1,39 (şi încă altele), din care se observă clar că distribuția nu este normală (dacă scădem din medie 2 deviații standard avem scoruri negative, care nu există în realitate), aşadar pentru comparație ar fi trebuit folosit un test nonparametric (testul Mann-Whitney U).

Principiul unui studiu bazat pe eşantion este acela al unui sondaj.
Cercetătorul decide limitarea observațiilor la o parte din populația generală numită eşantion. Principalul avantaj al unui astfel de studiu este marea uşurință în realizare şi în principal în obținerea rapidă de rezultate, de foarte bună calitate la un cost incomparabil mai redus decât dacă s-ar fi aplicat la întreaga populație țintă. Limitele esantionarii nu sunt insa neglijabile.

Concluziile trase dintr-un studiu pe un eşantion nu sunt valabile decât pentru eşantionul testat. Dacă se doreşte extrapolarea rezultatelor la întreaga populație din care provine eşantionul, acesta trebuie să îndeplinească anumite condiții. Astfel, putem vorbi de un eşantion reprezentativ al populației studiate.

Pentru a fi cât mai reprezentativ, eşantionul poate fi subdivizat (stratificat) după anumite variabile (exemplu: vârsta, sex) şi astfel studiul va urmări un eşantion stratificat.

Eşantionul trebuie să fie aleator. Pentru că orice persoană aparținând populației luată în studiu să se regăsească în eşantion, constituirea eşantionului trebuie realizată prin tragere la sorți. Nici în acest fel eşantionul nu va fi întotdeauna foarte asemănător cu populația generală; aceasta produce fluctuația de esantionaj, care va obliga la utilizarea unor statistici specifice pentru analiza (exemplu: eroarea standard). Eşantionul trebuie să fie de talie suficientă. Precizia unui sondaj aleator se poate determina prin calcul (cu ajutorul unei formule matematice simple). Se determină probabilitatea ca veritabilă valoare (aceea care s-ar fi obținut prin luarea în studiu a întregii populații) se găseşte cuprinsă într-un anumit interval (numit

intervalul de încredere). În calculul acestui interval intervine talia eşantionului; cu cât talia eşantionului este mai mare cu atât intervalul se îngustează. De asemenea, la compararea a două sau mai multor grupuri, diferența găsită ar putea să se datoreze hazardului. Probabilitatea de a detecta o diferență reală între grupuri (puterea testului) este de asemenea funcție de talia eşantionului.

Calculul numărului minim de subiecți care vor fi incluşi în studiu trebuie să figureze în protocol, împreuna cu parametrii care au determinat alegerea unei anumite modalități de calcul. Numărul pacienților necesari pentru reprezentativitate şi aflat prin calcul trebuie să fie acela al subiecților care vor fi prezenți la încheierea studiului (nu a celor care intra în studiu). Asadar, trebuie luată în calcul o marjă de siguranță. Numărul subiecților necesari pentru o comparație într-un studiu clinic depinde atât de criterii clinice cât şi de criterii statistice:

1. Problematica clinică impune doi factori în calculul numărului de subiecți necesari: beneficiul minim interesant din punct de vedere clinic (de exemplu la tratament) şi variabilitatea de răspuns a subiecților (de exemplu la tratament).
2. Beneficiul este cuantificat prin diferența între efectele medii ale celor două tratamente. Dacă rezultatul tratamentelor este cantitativ, beneficiul va fi diferența cifrică între rezultate. Dacă rezultatul tratamentului e calitativ; cu două clase (exemplu: succes sau eşec), rezultatul va fi procentual, reprezentând diferența între procentajul de succes cu noul tratament minus procentajul de succes cu tratamentul standard. Variabilitatea răspunsului la tratament se măsoara prin varianta răspunsului între subiecți. Dacă răspunsul e calitativ cu două clase, varianta depinde de nivelul succesului.

Numărul de subiecți depinde şi de doi factori statistici: riscul de a concluziona pentru o diferență care de fapt nu există, risc de tip I, respectiv riscul de a respinge ipoteza dacă e adevarată.

Cu cât diferența minimă interesantă din punct de vedere clinic este mai mică, cu atât numărul de subiecți va trebui să fie mai mare. Cu cât variabilitatea răspunsului la factorul studiat este mai mare, cu atât numărul de subiecți luați în studiu va trebui să fie mai mare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Băicuş, C., (2007), *Medicina bazată pe dovezi. Cum înțelegem studiile*, Editura Medicală Bucureşti, pp. 19-21.

Băicuş, C., *Tipuri de variabile şi testele statistice* (II). Stetoscop 2004; 30:32. (www.stetoscop.ro)

Băicuş, C., *Erorile de tip I şi II, puterea şi mărimea eşantionului*. Stetoscop 2006; 49: 30-31 (www.stetoscop. ro).

Cadariu, A.A., (1999), *Metodologia cerectării ştiințifice medicale*, Editura medicală universitară Iuliu Hațieganu, Cluj-Napoca.

Rădulescu, M., (2006), *Metodologia cerectării ştiințifice medicale*, Editura Didactică şi Padegogică, Bucureşti.

CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND IMPORTANȚA METODOLOGIEI DIDACTICE LA DISCIPLINA CHIMIE FARMACEUTICĂ

Bianca Paşca, Luciana Dobjanschi - Universitatea din Oradea
Daniela Lascău – Liceul Sanitar Oradea

În procesul instructiv-educativ, *metodologia instruirii*, adică teoria şi practica metodelor şi procedeelor didactice, reprezintă modalitatea unde fiecare profesor îşi pune în valoare cel mai uşor creativitate sa didactică. Comunicarea profesor – elev se realizează printre altele şi prin intermediul aplicării metodelor de predare – învățare. Este necesar, să reactualizăm rolul educației din perspectiva relațională: relația umană şi socială între educator şi educat, în care educatorul urmăreşte, şi nu numai, modelează, participă la schimbarea intenționată a educatului, în conformitate cu un scop bine stabilit. De modul de utilizare şi îmbinare al unor metode, în cadrul orelor de biochimie depinde eficiența muncii fiecărui profesori de biochimie.

Prin *metodă* se realizează interconexiuni între activitatea de predare şi învățare, se realizează conducerea eficientă a actului pedagogic, în scopul realizării obiectivelor urmărite de fiecare profesor. *Metoda* este folosită de profesor şi de elev, în acțiunile de predare şi învățare. *Metodele* sunt considerate ca fiind *pârghia cea mai accesibilă şi eficientă* în formarea abilităților intelectuale şi practice, în cadrul unui proces de învățământ cu caracter formativ-educativ. Conceptul de *metodă* este completat cu analiza funcțiilor pe care aceasta le îndeplineşte în cadrul procesului de învățământ, ca sistem deschis cu caracter finalist. *Metoda* alături de conținut constituie factorul principal de organizare şi de valorificare a cunoaşterii în procesul de învățământ.

Metodologia instruirii are în vedere următoarele aspecte:

- modul cum se dobândesc cunoştințele, se formează şi dezvoltă abilitățile intelectuale şi practice, în cadrul *orelor de chimie farmaceutică*;
- controlul dobândirii acestor cunoştințe şi al formării abilităților intelectuale şi practice;
- modul în care se realizează transmiterea, asimilarea şi aprofundarea cunoştințelor;
- modul cum se realizează valorificarea unor posibilități de dezvoltare a abilităților intelectuale, practice şi a calităților morale.

Metodologia este una din componentele *tehnologiei educaționale*. Aceasta este un ansamblu de metode şi instrumente, de norme şi reguli de gândire şi acțiune aplicate în vederea proiectării, realizării şi evaluării procesului de învățământ pe criterii de raționalitate şi eficiență (E. Voiculescu, 2002).

Profesorii de chimie farmaceutică, recurg la reactualizarea unor cunoştințe în vederea realizării unei atmosfere de curiozitate din partea studenților, prin conştientizarea scopului urmărit.

Pe parcursul desfăşurării activității orelor de laborator, *profesorul* urmăreşte:

- corectitudinea executării lucrărilor de laborator şi a tehnicilor de lucru;
- folosirea corectă a reactivilor, şi a concentrațiilor de reactivi;
- comunicarea în cadrul grupului;
- cooperarea şi interesul pentru desfăşurarea activității.

În prezent*, conversația* ca metodă de comunicare orală, în predarea – învățarea *chimiei farmeceutice*, realizează o intensificare a dialogului profesor-elevi, aceasta fiind considerată ca una din cele mai active şi mai eficiente modalități de instrucție, o modalitate activă de lucru cu precădere pe linia accentuării laturii formative a învățământului medical preclinic. Practic este prezentă în majoritatea tipurilor de lecție.

Conversația este o convorbire sau un dialog ce se desfăşoară între profesor şi studenți, prin care se stimulează şi se dirijează activitatea de învățare a acestora (I. Nicola, 2001).

A formula întrebări este o artă, caracteristică meseriei de educator ("arta conversației").

Atitudinea profesorului în formularea şi adresarea întrebărilor este pozitivă şi constructivă, îi stimulează pe studenți în elaborarea răspunsurilor, asigură un echilibru între cunoscut şi necunoscut, între ceea ce studenții ştiu şi ceea ce urmează să descopere;
se acordă o atenție deosebită modului în care profesorul corectează, întăreşte sau încurajează răspunsurile studenților;

Atât întrebările cât şi răspunsurile trebuie să îndeplinească anumite *cerințe*, pentru a fi eficiente în metoda conversației, în cadrul *lecțiilor de chimie farmaceutică*. Studentului îi este lăsat un timp corespunzător de gândire între întrebare şi formularea răspunsurilor, i se dă posibilitatea de a reveni asupra răspunsului său dacă acesta nu este corect.

Studentul nu este însă întrerupt în timpul exprimării răspunsului pentru a nu se inhiba, excepție fiind în cazul unui răspuns incorect sau în afara întrebării. Sunt apreciați obiectiv, evidențiindu-se exprimarea, corectitudinea şi completitudinea lor, încurajându-se creativitatea, dar evidențiind şi unele neajunsuri pentru a dezvolta capacitatea de autoevaluare la studenți.

În laboratorul de chimie farmaceutică se urmăreşte *identitatea substanțelor medicamentoase* care, ulterior, trebuiesc condiționate într-o formă farmaceutică, şi *puritatea* acestora.

Verificarea purității este una dintre cele mai importante probe prin care se apreciază calitatea unei substanțe medicamentoase şi în funcție de aceasta se decide valabilitatea utilizării sale în elaborarea medicamentului.

Calitatea substanței medicamentoase trebuie să corespundă gradului de puritate, necesar pentru a fi utilizat în terapeutică. O substanță medicamentoasă nu este obligatoriu să fie chimic pură.

O puritate avansată măreşte mult prețul de cost, iar substanțele medicamentoase, adresate unui număr mare de pacienți, trebuie să aibă un preț de cost acceptabil.

Nu se admit impuritățile toxice şi cele care influențează negativ eficiența terapeutică, asocierile cu alte substanțe şi conservabilitatea .Impuritățile netoxice se tolerează în limita în care ele nu influențează negativ eficiența terapeutică, asocierile şi conservabilitatea.

Controlul comportă următoarele etape:

- prepararea soluțiilor de analizat;
- aspectul, colorația soluțiilor;
- limita de aciditate – alcalinitate;
- controlul impurităților;
- determinarea umidității;
- determinarea reziduului obținut prin calcinare;
- determinarea cantitativă.

La sfârşitul orelor de laborator, studentul face un referat, în care exemplifică toate tehnicile de lucru folosite, din.farmacopeea a X-a, necesare pentru a concluziona dacă substanța medicamentoasă studiată, are aceeaşi identitate şi puritate cu a standardelor în vigoare şi dacă aceasta poate fi prelucrată într-un medicament.

Profesorul - prin obiective – este factorul determinant al reuşitei/ performanței şcolare. Aceasta depinde de vocația profesională realizată pe baza aptitudinii pedagogice (V. Marcu, 2003).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Cerghit, I.; Neacşu, I.; Negreț-Dobridor, I.; Pânişoară, I.O., (2001), Prelegeri pedagogice, Editura Polirom, Iaşi.

Ionescu M., Radu I., (coord), (2001), Didactica modernă, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Nicola I., (1996), Tratat de pedagogie şcolară, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

Marcu, V., (2003), Psihopedagogie pentru formarea profesorilor, Editura Universității din Oradea.

Voiculescu, E., (2002), Metodologia predării – învățării şi evaluării, Editura Ulise, Alba-Iulia.

ADOLESCENȚA ŞI SĂNĂTATE

Carmen Pelle, Călin Ionel – Colegiul Național „Samuil Vulcan'' Beiuș

Adolescența este definită ca procesul de dezvoltare psihică, psihologică şi de maturare sexuală care debutează cu primele semne ale pubertății şi se încheie cu apariția manifestărilor de adult tânăr, matur. Mai simplu spus, adolescența este procesul psihologic şi biologic prin care un copil devine adult, perioadă de tranziție dificilă pentru acesta.

Morbiditatea la adolescență

Adolescența este privită ca o perioadă caracterizată printr-o bună stare de sănătate; totuşi, întâlnim manifestări nedorite, care influențează starea de sănătate a tinerilor, cum ar fi:

- diferite accidente (frecvent rutiere);
- nevroze, depresii (chiar cu tendințe de suicid);
- scăderea randamentului şcolar;
- comportament social anormal cu posibile delicvențe penale;
- bulimie, obezitate, anorexie;
- afecțiuni ale căilor respiratorii superioare ;
- sarcini nedorite, avorturi, boli cu transmitere sexuală.

Toate aceste manifestări au la bază o serie de factori determinanți, cum ar fi:

- stresul şi oboseala;
- alimentația necorespunzătoare;
- consumul de substanțe toxice (droguri, tutun, cafea, etc);
- începerea vieții sexuale precoce cu parteneri multipli,

aşa încât sănătatea nu mai devine doar o problemă individuală ci are repercusiuni în ansamblul societății.

Stabilirea relațiilor dintre medic şi adolescent

Educația pentru sănătate devine o problemă prioritară, ceea ce impune o intensificare a relației dintre adolescent, medic şi psiholog, personalitatea tânărului fiind labilă şi în plină formare. Pentru ca acestă relație să fie optimă, medicul trebuie să îndeplinească mai multe cerințe:

1) să cunoască procesul de dezvoltare fizică şi psihologică al adolescentului;
2) să fie conştient de sensibilitatea tinerilor;
3) consultația acestora să se facă fără „martori" dacă acesta o cere;
4) să acorde timp suficient adolescentului pentru a se acomoda şi a vobi despre el însuşi deschis;
5) atitudinea medicului față de adolescent să fie condescendentă;
6) să accepte să explice diagnosticul pozitiv şi tratamentul bolii în termeni inteligibili, comentând semnele găsite în timpul examinării;
7) să asigure confidențialitatea.

S-a constatat că majoritatea adolescenților, se adresează mai uşor medicului şcolar decât părinților sau altor medici, din mai multe motive:

- sunt mai buni ascultători;
- cunosc problemele şcolare ale adolescentului;

- înțeleg dinamica familiei în relațiile dintre membrii familiei şi dintre adolescent şi colegi;
- urmăresc pacientul pe toată perioada şcolarizării (ca atare adolescentul se adresează cuiva pe care îl cunoaşte şi în care are încredere);
- medicii şcolari, prin structura lor, au o orientare preventivă.

Metodele de obținere a anamnezei

Sunt diverse:

- interviuri;
- discuții;
- completarea unor chestionare;
- ore de educație pentru sănătate, efectuate în cadrul orelor de dirigenție pe diverse teme medicale;
- metode combinate.

Discuțiile ce se poartă după obținerea anamnezei vor debuta cu probleme mai puțin importante (problemele curente de zi cu zi) şi vor continua cu probleme din ce în ce mai delicate: motive de stres din familie sau din şcoală, existența unor probleme de sănătate fizică sau mentală la vreunul din membrii familiei, abuzul de substanțe (tutun, alcool, droguri, steroizi anabolizanți) fiind o ocazie bună de a da informații adolescentului în legătură cu consecințele acestora.

Se trece şi la întrebări despre sexualitate, insistând pe modificările fiziologice induse de pubertate precum şi pe tulburările aparatului genital şi ale glandelor endocrine ce pot să apară la această vârstă, vizând implicațiile sentimentale cu consecințele specifice; se va avea în vedere experiența sexuală a tinerilor (felul contactului sexual, frecvența, numărul partenerilor, tipul de protecție folosit de ei sau de parteneri), întrebând adolescenții dacă au nevoie de sfaturi privind contracepția şi prevenirea bolilor cu transmitere sexuală, inclusiv SIDA.

La fete, o problemă care apare în perioada adolescenței, este sarcina cu consecințele pe care le implică asupra mamei şi viitorului copil.

În acest sens, rolul medicului este de a lămuri tânărul sau adolescentul că sexualitatea este o funcție de durată deci începerea vieții sexuale poate fi amânată până la maturizarea completă, adolescentul de azi fiind adultul de mâine sănătos şi util societății.

S-a observat ca în acele colectivități unde tinerii au fost ascultați şi s-au desfăşurat activități de educație pentru sănătate, rezultatele au fost vizibile interesul adolescenților fiind crescut, dorind să cunoască iar rolul societății este de a-i informa corect şi complet expunându-le avantajele şi dezavantajele pe care le implică anumite stiluri de viață şi influența acestora asupra sănătății.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Baconi, D.; Bălălău, D.; Abraham, P., (2008), Abuzul şi toxicodependența. Date statistice privind consumul de droguri, Editura Medicală, București.

Hatcher, R.; Rinehard, W.; Blackburn, R.; Geller, J.S., (2007), Contracepția, Ghid practic, Cap. II Planificarea familiei este folositoare tuturor; Cap. III Consilierea, Editat de Population Information Programs Center for Comunication Programs.

Iordăchescu, F., (2004), Pediatrie, vol.I, Editura Național, București.

Marinescu, M.; Marcu, V., (2008), Educația omului de azi pentru lumea de mâine, Editura Universității din Oradea.

DESPRE POEMUL ÎN PROZĂ

Ionuț Gabriel Erdeli – Universitatea din Oradea

Definirea poemului în proză

În Dicționarul de termeni literari noțiunea de ***poem în proză*** este definită ca fiind „Specie poetică în care notația lirică, renunțând până şi la cele mai libere structuri ale versului, ia forma unor proze scurte.”[1]

Poemul în proză este o sintagmă sinonimă cu *proză poetică, poezia prozei, armonia prozei*. Proza poetică, prin realizările excepționale, deşi apare în momentele de acută criză prozodică, sfârşitul secolului al XVIII-lea începutul secolului al XIX-lea, atinge marea artă.

Despre definirea poemului în proză s-au scris mai multe monografii, dintre care o semnalăm pe cea semnată de Monique Parent care în lucrarea despre Saint-John Perse, defineşte poemul în proză considerându-l ca un derivat al poeziei: „*Des morceaux autonomes des poésies lyriques, privées de la structure versifiée*.”

Susanne Bernard defineşte poemul în proză bazându-se pe determinări exterioare sau cantitative: dimensiune, lipsa versului, conceperea integrală, asemănarea cu poezia lirică.

Istoricul poemului în proză

Poemul în proză a apărut la sfârşitul romantismului, ca o consecință a confuziei speciilor literare la care se ajunge prin primatul lirismului în literatură.

În literatura română, poemul în proză apare în literatura română modernă pe la începutul secolului al XIX-lea şi este produsul „rafinării instrumentelor stilisticii” [2]

Poetizarea prozei apare „în etapa disoluției definitive a romantismului tardiv, sau în cea a abandonării interludiului romantic.”[3]

Până în secolul al XIX-lea poezia clasică se diferențiază în mod net de proză: orice text poetic este versificat şi implică rime. Versurile cele mai uzitate sunt alexandrinul, versul octosilabic şi cel decasilabic. Odată cu romantismul apare însă şi nevoia de libertate ceea ce duce la apariția unui gen cu totul nou. Acest gen este ilustrat prin *Gaspard de la nuit* (Gaspard noptatecul) apărut în 1842, culegere de poeme în proză de Aloysius Bertrand. Aceste poeme îi influențează repede pe Baudelaire care scrie *Petits poèmes en prose* (Mici poeme în proză), Arthur Rimbaud cu două creații de o valoare incontestabilă, *Les Illuminations* (Iluminările) şi *Une saison en enfer* (Un anotimp în infern), Stephan Mallarmé şi alți poeți din secolul al XX-lea.

Poemul în proză rămâne încă în vogă la sfârşitul secolului al XIX-lea. În literaturile europene atinse de morbul „modernismului” de la 1900, poemul în proză se răspândeşte ca o inovație simbolistă şi putem afirma că la începutul secolului al XX-lea este cultivat în mod egal nu numai în Franța, ci şi în Germania, Anglia, Italia, Rusia, România, etc.

Spre sfârşitul secolului al XIX-lea, găsim şi o explicație realistă a proliferării producțiilor literare care se încadrează în specia poem în proză. Este vorba de scăderea faimei prozei lirice în favoarea instalării ferme a poemului în proză, devenit aproape unic reprezentant al prozei poetice.

Din punct de vedere cantitativ, ultimele două decenii ale secolului al XIX-lea înregistrează mai multe poeme în proză decât oricare altă etapă anterioară. După exemple

---

[1] *** *Dicționar de termeni literari*, Editura Academiei, Bucureşti, 1976, p.336.
[2] Mihai Zamfir, *Poemul românesc în proză*, Editura Minerva, Bucureşti 1981, p. 13.
[3] *Ibidem*, p.14.

ca Baudelaire, Lautréamont, Rimbaud, Mallarmé, urmează scriitori mai puțin însemnați care scriu proză simbolistă: Gustave Cahn, Jules Laforgue, Albert Mockel, Rémy de Gourmont, Henry de Régnier.

În literatura română, primul scriitor care abordează poemul în proză a este Alecu Russo prin *Cântarea României* urmat de Alexandru Macedonski care va aborda şi el această specie în *Le calvaire de feu* (Calvarul de foc) în 1906, refăcut mai târziu în versiune românească sub titlul *Thalassa* (1915).

În perioada simbolistă, suntem martorii apariției unor creații poetice în proză şi îi amintim aici pe Adrian Maniu, cu *Figuri de ceară*, Emil Isac cu *Poeme în proză*, Ion Vinea cu *Flori de lampă*, George Bacovia cu *Bucăți de noapte*, Tudor Arghezi cu *Ce-ai cu mine vântule?* .

În jurul anului 1900, ajungem în zona poemului în proză simbolist de mare valoare din istoria prozei poetice româneşti, prin care se produce acea „sincronizare" cu literaturile occidentale. Este vorba de Ştefan Petică, de Dimitrie Anghel şi de alții enumerați mai sus.

Poemele în proză sunt interesante atât prin puterea viziunii şi a imaginarului, dezvoltate după personalitatea fiecărui autor, cât şi prin reînnoirea temelor şi a formelor literare, în contextul celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea.

Poemul în proză - caracteristici

Încercând să delimităm teritoriul prozei poetice, recunoaştem faptul că proza poetică există prin combinarea a două genuri specifice - **proză** şi **poezie** – poemul în proză împrumutând caracteristicile atât ale prozei cât şi ale poeziei, făcându-le să coexiste.

- **Proza**

Poemul în proză nu este nici versificat, nici rimat. Prezentarea sa grafică este cea a unui text în proză de lungime variabilă cu unul sau mai multe paragrafe. Pe cele mai lungi le recunoaştem prin faptul că constituie o unitate de sens sau de temă. Această unitate este subliniată prin prezența unui titlu care sugerează conținutul sau orientarea scrierii (povestire, descriere, evocare, etc.).

La o descompunere amănunțită, poemul în proză capătă aspectul unei construcții închise, fiind vizibilă tendința de repliere în nucleul propriu, tendință de introvertire, opusă tendinței de extravertire a romanului.

Mesajul literar al poemului în proză este de fapt „un écart rhétorique" care se diferențiază de mesajul ordinar prin existența a trei nivele la care se manifestă acest „écart" (îndepărtare) de la mesajul obişnuit; este vorba de nivelul morfologic, nivelul sintactic şi nivelul figurativ.

Nivelul morfologic, primul nivel analizabil într-un poem în proză, se referă la aspectele fonetice ale comunicării, la aspectele legate de cuvintele propriu-zise, precum şi cele legate de sintagme, adică de cele mai simple combinații cărora cuvintele le dau naştere. În nivelul morfologic primează accepția etimologică a cuvântului morfologie.

În poemul în proză vom întâlni o multitudine de câmpuri semantice care măresc aura semantică suplimentară care însoțeşte fiecare termen.

Timpurile verbale constituie o altă determinantă a poemului în proză care utilizează în mod predilect prezentul numit omnitemporal, prezentul adevărurilor temporale cu aceeaşi valoare ca timpul prezent din maxime sau proverbe. Sunt utilizate cu predilecție verbe la moduri nepersonale, mai ales infinitivul şi gerunziul, deoarece acestea au valoare independentă neraportându-se la altceva.

Nivelul sintactic se referă la îmbinarea cuvintelor în propoziții şi a propozițiilor în fraze. Referitor la structura poemelor în proză, fiecare frază notează un detaliu, însă un detaliu izolat de celelalte, deoarece trăsătura caracteristică a frazelor poemului în proză este discontinuitatea.

Nivelul figurativ înseamnă, pe de o parte, uzul *figurae-lor* retorice în sensul cel mai larg, adică a celor patru feluri de figuri notate în vechea retorică: *figuri ale dicțiunii* (*metaplasme*), *figuri de construcție*, *tropi* şi *figuri ale gândirii*. Pe lângă acestea, nivelul figurativ cuprinde toate faptele stilistice prin care poemul în proză se delimitează de proza narativă din punct de vedere stilistic.

În ceea ce priveşte figurile de gândire, ele se situează sub semnul metaforei. Întâlnim astfel metafora „părului" specifică lui Baudelaire, metafora „zorilor" din *Aude* de Rimbaud, care dau sens special poemelor acestora.

Poemele în proză cuprind toate categoriile de figuri retorice în proporții şi cu semnificații diferite.

- **Poezia**

În poemul în proză, poezia joacă un rol important chiar dacă nu este imediat vizibilă. O găsim în principal în *structura* şi în *ritmul* poemului. Asemănarea cu poezia este data de efectele structurii de ansamblu, efectele de ritm şi efectele de sunet.

1. Efectele structurii de ansamblu

Poemul în proză este uneori divizat în paragrafe, dar acestea nu reclamă în mod logic paragraful următor.

La Aloysius Bertrand sunt separate de spatii goale sau de un semn reculant, o steluță. Structura, vizibilă datorită paragrafelor este subliniată de asemenea prin reluarea termenilor (repetiții, anafore) prin articulații logice sau cronologice.

Cântarea României este structurată în paragrafe, existând o manieră gramaticală de a le structura prin timpurile verbale. În general, în fiecare verset este utilizat un timp verbal de bază, de obicei imperfectul, dovadă a filonului folcloric care stă la baza acestui poem alături de cel biblic.

Putem observa că poemul în proză este construit într-o manieră atât de riguroasă ca şi un poem rimat şi versificat.

2. Efectele de ritm

Efectele de ritm nu pot fi despărțite de efectele de structură, fiindcă sunt legate de construcția frazelor. Când sunt scurte, ele pot fi cadențate ca nişte versuri de şase sau opt silabe: „*chaque courant est un sentier/ qui serpente dans mon palais*".

Pentru organizarea ritmului, scriitorii folosesc efecte de repriză, ca în *Ondine*, unde se observă o construcție în care fiecare element citat se bazează pe elementul precedent: „***Chaque flot** est un ondin qui nage dans **le courant**, **chaque courant** est un sentier qui serpente dans **mon palais**, et **mon palais** est bâti fluide...*"

Ritmul conferă poemului o factură iterativă. În această perspectivă, poate exista un ritm fonetic sau un ritm gramatical intern dat de revenirea unor anumite construcții. Ritmicitatea poemului este internă şi fundamentală şi antrenează infinit mai mult decât stratul fonetic al comunicării.

3. Efectele de sunet.

În ceea ce priveşte figurile de sunet, Russo manifestă o anumită propensiune pentru aliterații. Prin aceste figuri de sunet, unele enunțuri din Cântarea României, marcate şi de formulări exclamativ-retorice, au valoarea unor versuri. „*trec fețe searbede şi veştede fluierând doine dureroase*"(59), „*viforoase erau vremurile cele vechi*"(61).

Dincolo de aliterație, care conferă enunțurilor o anumită muzicalitate, Russo pătrunde în zone tot mai specifice mesajului versificat, creând rimele interioare *„...hrana sărmanilor **mistuită**, moştenirea copiilor **răpită***"(19), "*Ghimpul se ascunde sub **floare**, aşa şi slobozenia mulți vrăjmaşi **are**"* (29).

Figuri de sunet sub forma aliterațiilor întâlnim şi la Baudelaire: „*je retrouve **l**a **l**an**g**u**eur** des **l**ongues **heures***", la fel ca şi rimele interioare: „*un rêve plein de voi**lures** et de mâ**tures**".*

Punctuația, repetițiile şi organizarea sintactică concură la crearea unui ritm original, care oferă poemului în proză o muzicalitate şi o armonie particulară.

- **Temele poemului în proză**

Nu mai mult ca şi poezia, poemul în proză nu abordează doar nişte teme preferate. El abordează toate domeniile: spectacolul realist al străzii, întâlnirea magică cu o nimfă a apelor, un moment al zilei, evocarea istoriei neamului etc.

Dar poemul în proză nu se impune atât prin tematică, prin sursa de inspiraţie care îl caracterizează, cât prin supleţea utilizării şi adaptării inspiraţiei la ondulaţiile visării, la tresăririle conştiinţei. De aceea, pentru Baudelaire, poemul în proză apare ca şi un mod de expresie privilegiat capabil să transpună ceea ce se naşte din vis şi din subconştient.

În loc de concluzii

Baudelaire defineşte această specie literară în prefaţa la *Spleen de Paris*, pe care o califică drept „proză poetică, muzicală fără ritm şi fără rimă, destul de suplu şi destul de frământat pentru a se adapta mişcărilor lirice ale sufletului, unduirilor visării, tresăririi conştiinţei". Poemul în proză se mai poate caracteriza ca un text de ambiţie poetică care nu se sinchiseşte nici de vers, nici de rimă, care se prezintă ca o proză, dar care se fondează pe structuri recurente, pe ritmuri speciale, pe sonorităţi foarte lucrate şi pe imagini numeroase în general.

Altfel spus, poemul în proză ar putea provoca aceleaşi emoţii ca şi versul, dar fără a se folosi de procedeele tradiţionale cum ar fi: ritmul şi rima. *Un vers care nu este versificat*, aceasta este definiţia pe care Baudelaire o dă poemului în proză, fiind susţinut în această idee de Mallarmé.

Poemul în proză se caracterizează adeseori printr-o *contradicţie relativă* între forţa discontinuă a fragmentelor (paragrafele nu par să se succeadă într-o manieră logică) şi unitatea de ansamblu oferită de tema poemului. Mai precis, se poate observa că poemul în proză nu aparţine genului narativ fiindcă abordează în principal *descrierea*, care primeşte deseori o *dimensiune alegorică*.

El se mai defineşte prin atenţia pe care o acordă imaginilor, dezvoltând teme tradiţionale, ce corespund modernităţii sale. Poemele lui Baudelaire,de exemplu, sunt de nedisociat de decorul lor urban, de motivul plimbării, chiar de cel al rătăcirii în oraşul modern.

Se întâmplă de asemenea ca poemul în proză să aibă ca şi subiect explorarea imaginarului sub o formă halucinatorie la Rimbaud sau psihanalitică la suprarealişti, care fac din poemul în proză şi din scrierea automată mijloacele de exprimare ale inconştientului.

Se mai impune un adevăr: nu este întotdeauna uşor să distingi poemul în proză de alte forme literare, în particular de textele scurte scrise sub formă de proză poetică, totuşi efectul său de „clôture" extrem de pronunţat, relativa sa scurtime şi marea atenţie pe care o acordă limbajului poetic permit, în general, o identificare relativ uşoară.

Ca o conluzie la cele prezentate până acum, putem afirma că poemul în proză reprezintă o structură prozaistică închisă în care specificul mesajului literar apare destul de vizibil şi ... în stare pură.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

Hrabak, Josef, (1961), Remarques sur les corrélations entre le vers et la prose, în Poetics, Warszawa, Mouton's Gravenhage.

Lagarde, André; Michard, Laurent, (1965), XIX^{ème} siècle, Les grands auteurs français du programme, Bordas, Paris.

Sabbah, Hélène, (1993), Littérature 2de, Textes et méthode, Hatier, Paris.

Săndulescu, Alexandru, (1976), Dicţionar de termeni literari, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti.

Zamfir, Mihai, (1963, 1981), Poemul românesc în proză, Editura Minerva, Bucureşti.

Zamfir, Mihai, (1971), Proza poetică românească în secolul XIX, Editura Minerva, Bucureşti, 1971.

Zumthor, Paul, (1963), Langue et techniques à l'époque romane, Paris, Klincksieck.

ORDINEA NATURALĂ – MINERALUL, VEGETALUL, ANIMALUL

Monica Liana Cândea – Colegiul Național „Samuil Vulcan" Beiuș

Ordinea naturală este mai mare decât omul, deoarece există înaintea omului. Natura are o ordine a sa, şi, o anume armonie, care, de multe ori pare a atinge aşa-zisa înțelepciune a noastră. Omul, de când a conştientizat spațiul său de existență, a acordat pământului un rol extrem de important. Şi astazi noi percepem concret pământul (ca şi omul din paleolitic) ca o platformă solidă şi imobilă, care este suportul nostru şi al tuturor ființelor şi obiectelor terestre.

Cine nu ştie nimic despre esența stării minerale, nu poate ajunge, începând cu starea vegetală, decât până la animal, deoarece animalul poartă în sine vegetalul în aceeaşi formă în care noi purtăm în prezent mineralul. Oswald Spengler începe cu nivelul vegetal, nu depăşeşte nivelul animal, pe om îl acceptă numai în măsura în care este un animal; gândirea, care nu poate fi înțeleasă în toată semnificația ei decât începând cu secolul al XIV-lea – şi care poate fi acceptată, apare ca fiind ceva ininteligibil. Spengler încearcă să prezinte gândirea ca pe un fel de supralicitare a vieții de percepție animală.

Ceea ce este caracteristic omului, faptul că el poate gândi, este prezentat ca un fel de supliment inexplicabil şi de prisos pentru om. După Spengler, gândirea este ceva cât se poate de inutil pentru om: *Înțelegerea derivată din simțire se numeşte gândire. Gândirea a purtat întotdeauna un conflict, o dilemă în starea de veghe a omului. Ea a apreciat de timpuriu rațiunea şi senzorialitatea, ca forță sufletească înaltă şi măruntă. Ea a creat opoziția funestă între lumea de lumină a ochiului, numită lume aparentă şi înşelăciune a simțurilor, şi o lume literalmente imaginată, în care noțiunile cu nuanță de lumină discretă, pe care nu o leapădă niciodată, îşi mână ființa lor*.

Pornind de la cele trei nivele ale existenței, constatăm că ele se determină în raport cu conceptul de limită. Mineralul, vegetalul şi animalul reprezintă limita care nu se cunoaşte pe sine, sunt forme ale naturii intrate în cosmicitate:

mineralul - care există; - a avut un loc important în evoluția omului şi în extinderea civilizațiilor. Oamenii din epoca de piatră foloseau unelte primitive din cremene, au deprins tehnica extracției cuprului din minereurile sale naturale, şi au inventat bronzul, un aliaj de cupru şi staniu, care a marcat începutul epocii de bronz.

vegetalul - care există şi trăieşte; - pretutindeni şi dintotdeauna viața omului a depins şi depinde de plante, şi nu există nimic pe Pământ care să nu aibă un rol în existența omului. Plantele sunt singurele viețuitoare capabile să transforme substanțele minerale în substanțe organice în prezența luminii eliberând oxigenul, gaz necesar vieții. Fără vegetal viața n-ar fi posibilă, viața e însăşi vegetalul.

animalul - care există, trăieşte şi simte; - o viețuitoare (ființă vie) care nu poate produce energia necesară prin fotosinteză fiind nevoit să se hrănească cu plante sau animale, necesitând oxigen pentru respirație.

În realitate, toate ființele au o conştiință, dar omul se deosebeşte de ele prin aceea că această conştiință a lui este astăzi perfect adaptată la planul fizic: *omul* - există, trăieşte, simte şi gândeste. Omul nu trăieşte singur în fața unui univers rece, nepăsător şi infinit. Dacă luăm în considerare ceea ce este mineral, vegetal, animal, uman, în prezent umanul se caracterizează prin aceea că de la mijlocul secolului al XV-lea a ajuns la gândirea minerală transparentă. Astfel, dacă privim omul actual ca

spectator al lumii exterioare, trebuie să spunem: *El* a dezvoltat, drept trăsătură umană, vederea lumii minerale.

Omul, firava scânteie a spiritului care, fără îndoială, în timp ce este închisă, are capacitatea tainică de a creşte şi de a deveni mai puternică decât toate falsele puteri, este fragilul sunet care se va converti în bubuitul furtunii, firicelul de apă care prevesteşte torentul este o adevărată baghetă magică, un intermediar între Pământ şi Cer. Acesta este şi motivul pentru care trebuie să intre în contact cu Cerul, prin gândurile, cuvintele, acțiunile sale, pentru a acționa benefic pe Pământ.

Şi totuşi, după mulți ani de sondare în inima vie a naturii, constatăm că sufletul pământului e mult mai presus de sufletul omenesc şi omul nu ştie nimic despre el.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Angelescu, S., (1999), Mitul şi literatura, Editura Univers, Bucureşti.
Blaga, L., (2003), Trilogia cunoaşterii, vol. I, Editura Humanitas, Bucureşti.
Eliade, M., (1995), Sacru şi profan, Editura Humanitas, Bucureşti.
Giovanni Pico della Mirandola, (1990), Despre demnitatea omului, Editura Ştințifică, Bucureşti.
Marino, A., (1997), Biografia ideii de literatură, vol. IV, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

ISTORIA SCRISULUI - DIVERSE FORME ŞI EVOLUȚII

Rozalia Benedek – Universitatea Babeș-Bolyai
Vasile Benedek – Grup Şcolar ,,I. Ossian" Şimleu Silvaniei

După cum se ştie trăim într-o lume a informațiilor, perioadă când acestea depăşesc limitele granițelor printr-o multitudine de canale ale comunicării, prin urmare este bine să ne informăm şi asupra trecutului, perioadă, în care mijloacele de informare erau considerabil mai reduse.

În decursul istoriei, popoarele au inventat şi au utilizat diferite semne cu ajutorul cărora au notat întâmplări, fapte şi idei.

Pentru însemnarea acestora, la început, se utilizau creații artistice idealizate şi documentare, care cuprindeau scene din întâmplările pe care le transmiteau.

Odată cu evoluția omenirii au luat naştere şi anumite necesități de documentare mai serioasă a afacerilor, recoltelor şi a impozitelor.

În prima parte a mileniului IV- î.Hr., apare scrierea cuneiformă în Sumer, o scriere gravată în tăblițe de lut , care erau nişte semne de forma cuielor şi simplificau desenarea unor obiecte sau ființe evoluând până prin ,,jurul anilor 3000 î.e.n, la semne silabice*"* (Ovidiu Drimba, *Istoria Culturii şi Civilizației*, p. 97, Editura Ştiințifică Şi Enciclopedică, Bucureşti, 1984).

Scrierile din Mesopotamia erau realizate de scribi, care erau nişte funcționari publici şi aveau rolul de a scrie contracte incheiate între cumpărători şi vânzători. Scribul efectua scrierea stând în picioare , ținând în mâna stânga tăblița de lut, iar în mâna dreaptă avea o bucată de stuf, sau o bucată de lemn ascuțit triunghiular, cu care realiza scrierea de forma unor semne asemănatoare unor cuie.

Odată cu inventarea scrierii au apărut două probleme, care au fost repede diminuate, şi anume:

- unde vor fi depozitate tăblițele scrise,
- cum vor fi protejate.

Tăblițele de lut după ce au fost scrise de scrib, acesta le înpacheta într-un strat subțire de lut, ca în plic. Stratul subțire de lut proteja conținutul tăbliței de deteriorare şi de falsificare. Locul unde se depozitau tăblițele, au dat naştere la primele biblioteci.

Apariția scrierii nu demonstrează o dorință de a scrie, ci maidegrabă o necesitate de contabilizare a bunurilor, care reprezentau şi o dezvoltare economică, şi un sistem de documentare.

În timp ce scrierea cuneiformă cucereşte Mesopotamia, în Egipt apare un alt sistem de scriere numită ,,hieroglifică"(scrierea zeilor), care cuprindea un sistem stilizat de desene şi un ABC format din 24 de semne. Spre deosebire de mesopotamieni, egiptenii foloseau suluri de papirus şi cerneala.

Prin 500 î.Hr. Grecia Antică cunoaşte un sistem care se afla pe o treaptă mai înaltă a evoluției scrisului, un sistem evoluat din sistemul de scriere feneciană (sistemul de scriere al fenecienilor era de la dreapta la stânga), bazată pe litere puse în ordine alfabetică, de unde provine şi numele de abecedar, de la primele litere.

În Țările Române a fost preluat alfabetul chirilic odată cu înființarea mitropoliilor, dar a fost adaptat limbii române, care este o limbă de origine latină.

Însă cu mult înainte de a prelua alfabetul în Țările Române au existat asemănător ca şi în alte civilizații, diverse modaltăți şi alternative de însemnări, pictograme etc, prin care se stocau informații, ca de exemplu pictura de peşteră din Cuciulat, județul Sălaj, care este unic în această parte a Europei, datând din neolitic.

Cultura maghiară a cunoscut încă înainte de instalarea în Câmpia Panonică un sistem de scriere denumit „rovas*”* continuat de călugării „palos*”* fiind utilizat pentru transmiterea secretelor. Călugării din acest ordin, formau o organizație de vastă întindere (existau şi în comuna Nuşfalău din Sălaj), au dus această formă de scriere, până în Peru şi Argentina, unde o utilizau în activitatea lor. Maghiarii creştinați au trecut la forma de scriere actuală (latină), scrierea „rovas" a dispărut, dar nu şi la secui, care fiind grăniceri în munți, au reuşit să o păstreze.

Cu toate că scrierea a cunoscut cele trei etape de dezvoltare (ideogramatică, analitică, alfabetică), de fiecre dată a fost utilă omenirii, de fiecare dată era un canal de comunicare, între emițător şi receptor, păstrând pâna şi azi această cailate, dând posibilitatea de a percepe mesajele strămoşilor.

Depozitele de documente scrise au existat din antichitate (Ninive sec. VII î.Hr.), fiind denumite biblioteci „dar ele se confundau cu arhivele" (Dina Berciu).

Bibloteca primeşte un aspect public, la romani, în timpul lui Cezar, prin 101-44 î.Hr.

La baza educației a stat încă de la apariția sa, scrisul şi cititul, fapt conturat şi de Nae Ionescu, care spunea adesea studenților „voi sunteți studenți….. trebuie să citiți….!*"*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Ankerl, G., (2004), Anyanyelv, írás és civilizációk. Magyar Egyetemi kiado, Budapest.
Berciu, A.; Drăghicescu, I., (2002), Istoria cărții şi a bibliotecilor. Bucureşti.
Drimba, O., (1984), Istoria Culturii şi Civilizației, Editura Ştiințifică Şi Enciclopedică, Bucureşti.
Fehérné, W. A., (1975), Az ékírástól a rovásírásig I.-II., Buenos Aires.
Greczuls, M., (2008), Az iras tortenete.
Hosszú, G., (2000), A pilisi-pálos rovásírás, Budapest.
Molnár, G., (1966), Négyen a vadonban, Budapest.

MOTIVAREA PERSONALULUI – O PROVOCARE PENTRU MANAGERUL ȘCOLAR

Camelia Leru - Școala Generală Nr. 9 Brasov

Pentru managerul unității școlare nu mai este o noutate faptul că școala pe care o conduce funcționează intr-un mediu concurential (mai ales in mediul urban) care il obliga in permanenta la oferirea unor servicii educationale de calitate, singurele in masura sa asigure supravietuirea unitatii respective. Posibilitatea parintilor de a alege pentru copiii lor scoala in care vor invata, in functie de serviciile pe care aceasta le ofera, provoaca schimbari si o mobilitate permanenta in managementul organizatiei scolare. Pe de alta parte, fara a minimaliza rolul celorlalti factori, este stiut faptul ca resursa umana este decisiva si de o importanta covarsitoare in calitatea actului educational.

Daca privim obiectiv posibilitatile pe care le are in prezent directorul de scoala in recrutarea, selectia, formarea, stimularea si motivarea personalului, ajungem la concluzia ca ele sunt destul de limitate. Recrutarea si selectia personalului sunt in competenta inspectoratelor scolare, asa ca posibilitatea pe care o are la indemana directorul este utilizarea optima a potentialului uman existent. Descentralizarea urmeaza sa-si produca efecte si in acest domeniu, dovada fiind prevederile noilor proiecte de legi – Legea Invatamantului si Statutul – care urmeaza sa intre in vigoare si noile incercari de evaluare a personalului in vederea salarizarii diferentiate. Ce se poate face insa pana atunci in domeniul politicii de personal? Cum poate directorul de scoala sa-si motiveze oamenii sa desfasoare o munca de calitate, sa se implice in viata organizatiei, sa se formeze continuu, sa se implice in derularea unor proiecte, tinand cont de faptul ca salariile sunt asa cum sunt, conditia dascalului a scazat int-un mod ingrijorator, iar pentru tinerii absolventi aceasta profesie este foarte putin motivanta, invatamantul fiind un „adapost de vreme rea „ pana gasesc ceva mai bun din punct de vedere financiar? Este clar ca in fiecare organizatie exista acei oameni cu vocatie si daruire pentru profesie care fac o munca de apostolat indiferent de conditii, insa si ei trebuie motivati. Si de asemenea si ceilalti.

Oricat am fi de optimisti posibilitatile de motivare nu sunt foarte multe. Dar ele exista. Managerul scolar trebuie sa creeze un mediu educational propice, deoarece activitatea didactica este prin ea insasi motivanta daca raspunde nevoilor, intereselor si capacitatilor oamenilor din organizatie.

a) Dezvoltarea personala

In primul rand managerul de scoala trebuie sa aiba in vedere faptul ca **dezvoltarea personala a fiecarui om din organizatia sa atrage dupa sine dezvoltarea organizatiei insesi.** De aceea asigurarea formarii continue prin toate formele sale (la nivelul activitatilor metodice in scoala/judet, prin intermediul cursurilor de formare organizate de CCD-uri, Universitati sau alte institutii abilitate, prin obtinerea gradelor didactice etc) este un aspect deloc de neglijat.Construirea unei cariere profesionale la nivelul personalului implica valorificarea optima a potentialului individual si schimbarea graduala a statutului in cadrul ierarhiei organizationale. Daca organizatia reuseste sa sprijine construirea unei cariere de succes in cadrul angajatilor acestia vor deveni un factor de eficienta in cadrul organizatiei si un model de urmat pentru ceilalti angajati. Sa nu uitam ca exista si posibilitatea ca anumite cursuri sa fie platite de scoala, aceasta putand fi o modalitate de stimulare.

b) Recunoasterea realizarilor si acordarea responsabilitatilor/functiilor

Recunoasterea realizarilor si meritelor personale in desfasurarea unei activitati sau rezolvarea unor probleme este cheia procesului motivational. Aceasta recunoastere este cu atat mai motivanta cu cat este facuta public, in cadrul organizatiei si nu numai.Managerul trebuie sa tina cont de faptul ca odata cu recunoasterea meritelor, omului respectiv trebuie sa i se acorde mai departe incredere. Odata ce a dovedit ca isi doreste sa realizeze un anumit tip de activitate si nu numai atat, dar ca si poate sa o faca foarte bine , trebuie sa i se acorde responsabilitati sporite in domeniul in care a dovedit aptitudini. Si o functie acordata in cadrul organizatiei poate fi motivanta daca este acordata pe principiul „omul potrivit la locul potrivit"

c) Conditiile de munca/relatiile

Conditiile de munca sunt de asemenea importante si pot crea sau nu o motivatie corespunzatoare. Prin conditii de munca nu trebuie intelese doar cele materiale, desi managerul este dator sa le asigure si pe acestea in cat mai bune conditii , ci este vorba si de relatiile umane. O organizare eficienta a muncii, un sistem de recompense stimulativ, o corectitudine si nepartinire in desfasurarea intregii activitati din scoala va inlatura desigur situatiile echivoce, frustrarile si discutiile neprincipiale care pot duce la o deteriorare a relatiilor si implicit la un climat neeficient de lucru.

Valorizarea fiecarui individ din organizatie, stimularea dezvoltarii lui, costruirea unui sistem de relatii corecte si loiale organizatiei va transforma in timp scoala intr-o „organizatie care invata" .O comunitate scolara in care angajatii isi parasesc atitudinea competitiva pentru a-si impartasi experientele de invatare, demersurile care i-au condus la succes, reprezinta un mediu de invatare activa, centrata pe nevoile indivizilor, o comunitate care invata. Membrii unei organizatii care invata participa activ la proces nu pentru ca le este cerut de autoritate sau li se impune din afara, ci pentru ca doresc sa-si imbunatateasca performanta lor si a organizatiei.

d) Stimularea financiara

Cu exceptia salariului care nu depinde de manager ci are criterii clare de acordare, din punct de vedere financiar motivarea personalului poate fi realizata prin doua modalitati:

-propunerea pentru acordarea salariului de merit si a gradatiei de merit
-acordarea primelor din fondul de premiere de 2% si a orelor suplimentare

Desi fondul de premiere nu este substantial, el poate constitui totusi o baza de recompensare Si in prezent,in multe unitati scolare el este acordat intregului personal, nefiind folosit ca fond de premiere, ceea ce priveaza managerul scolar de posibilitatea asigurarii unor recompense care pot stimula personalul. Aceste prime din fondul de premiere pot fi acordate lunar sau la un interval stabilit de comun acord (de exemplu o data la trei luni), pe baza unei cereri motivate din partea persoanei care doreste sa obtina prima. Cererea, care se discuta in Consiliul de Administratie, trebuie sa fie insotita de un raport in care sunt precizate activitatile suplimentare efectuate. Desigur ca fiecare scoala trebuie sa aiba criterii clare conform carora se acorda aceste prime.

Motivarea personalului este conditia esentiala a participarii acestuia la viata organizatiei; in absenta unui climat motivational propice genereaza disfunctii in cadrul organizatiei, conduce la stagnarea sau chiar la nerealizarea obiectivelor propuse. Aceste biective institutionale sunt mult mai usor si mai repede atinse prin motivarea si implicarea membrilor organizatiei decat prin impunerea birocratica a sarcinilor de serviciu.

SECȚIUNEA a II-a

NOILE EDUCAȚII ÎN SOCIETATEA CUNOAŞTERII

"Problematica lumii contemporane (PLC) demonstrează tot mai pregnant că soluțiile cele mai eficiente nu pot fi găsite prin demersuri şi angajări secvențiale, parcelare, ci este nevoie de o viziune holistică în studierea şi decantarea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea (degradarea mediului, explozia demografică, proliferarea conflictelor dintre națiuni etc.)."

Constantin Cucoş*

(* *Pedagogie,* ediția a II-a revizuită şi adăugită, 2002, Editura Polirom, Iaşi, p. 54)

LOCUL ŞI ROLUL EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

Mariana Marinescu – Universitatea din Oradea

Câteva precizări utile.....

Este educația pentru sănătate, așa cum se afirmă, o adaptare firească la nevoile unei societăți aflate într-o dezvoltare perpetuă, dar cu consecințe benefice pentru umanitate ? Care este rolul educației pentru sănătate în comunitatea locală ?

Se spune că pentru a ajuta la creşterea şi dezvoltarea normală, armonioasă a unui organism, pentru a forma un om sănătos, este nevoie de o şcoală mai bună, de o familie mai bună, o viață economică mai bună şi prosperă, o viață politică în conformitate cu normele morale şi o justiție pe măsură. Şi mai adăugăm şi o comunitate locală cu un standard de viață ridicat, unde populația locală deține cunoştințe medicale.

Informarea şi pregătirea privind cunoştințele de *educație pentru sănătate*, de a forma deprinderi, convingeri şi comportamente trainice de păstrare şi menținere a sănătății, este o condiție de bază necesară omului modern. Familiarizarea cu obiectivele *educației pentru sănătate* este o necesitate, păstrarea unui organism sănătos şi a unui mediu de viață sănătos este, în esență, datoria şi sarcina primordială a fiecăruia dintre noi.

Numeroase studii privind *educația pentru sănătate* au sugerat că rezultatele din domeniul sănătății pot fi influențate de cei care participă la măsurile de ocrotirea sănătății, de stilul de comunicare, de abilități şi practici (M. Zlate, 2001, p. 223).

Viitoarele cercetări în domeniu (inclusiv proiecte) ar trebui să includă evaluări sistematice ale intervențiilor pentru promovarea sănătății, studii psihologice extinse la nivelul individual şi al comunităților şi proceselor/acțiunilor din aceste comunități. De asemenea, specialiştii efectuează studii aprofundate privind înțelegerea semnificațiilor în acest domeniu, asociate cu practici de promovare a sănătății.

Este necesară o mai mare deschidere şi înțelegere privind încurajarea realizării unor proiecte privind *educația pentru sănătate* la nivel comunitar.

Repere conceptuale privind educația pentru sănătate

De-a lungul timpului s-a încercat să se dea mai multe definiții *sănătății*, care au fost mai mult sau mai puțin acceptate. Numeroşi specialişti: medici, pedagogi, psihologi, sociologi, manageri din domeniul sănătății etc. au încercat să definească *conceptul de sănătate* luând în considerare *balanța sănătate – boală.*

Conceptul de *sănătate* este înțeles în mod diferit în culturi şi tradiții diverse, în Europa, Asia, Africa etc. Cea mai acceptată definiție a *sănătății,* aparținând Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), din anul 1947, este următoarea: „Sănătatea reprezintă acea stare completă (integrală) de bine din punct de vedere fizic, social şi spiritual, şi nu doar pur şi simplu absența bolii şi a infirmității".

În ultimii ani, OMS a adus unele amendamente privind definiția *sănătății.* Aşadar, *starea de sănătate* a fost redefinită în 1984 ca fiind „măsura în care o persoană sau un grup sunt capabile să îşi satisfacă nevoile de bază, dar şi modul în care sunt capabile să se transforme pentru a se adapta la mediul ambiant". Conceptul de *promovare a sănătății* este privit ca „un proces complex în care fiecare individ are posibilitate să-şi dezvolte, să-şi controleze şi să-şi perfecționeze propria sănătate".

Definirea *sănătății* drept o calitate a corpului, a individului este un aspect particular al ştiinţelor biomedicale. Într-o serie de culturi, inclusiv în cele din ţările occidentale, se acceptă mai de grabă o definire socială a sănătății, care accentuează relațiile individului cu lumea. *Sănătatea este o stare de bine, un statut pozitiv cu atribute fizice, psihosociale, culturale, economice şi spirituale, nu doar o simplă absență a bolii.*

Sănătatea include aşadar mai mult decât funcționarea fără piedici a organismului, cuprinzând şi aspecte mental-emoționale, intelectuale şi sociale, precum şi valori spirituale. *Sănătatea* are o determinare multifactorială şi poate fi abordată din mai multe perspective. Aşadar, dimensiunile *stării de sănătate*, luate împreună, constituie bunăstarea în ansamblu.

Sănătatea nu reprezintă doar o problemă medicală, ci şi o stare biopsihosocială.

Educația pentru sănătate presupune pătrundere într-un domeniu care implică atât luarea în calcul a nivelului societal, cât şi a celui individual. Complexitatea domeniului *educației pentru sănătate* este evidențiată şi de accentuarea importanței la nivel individual şi colectiv. Confruntarea individului cu o problemă de sănătate impune o intensificare a relației pacient-medic/psiholog.

Astăzi, în promovarea *educației pentru sănătate* un rol esențial îl au şi alți factori: viața economică a societății (respectiv comunității), viața culturală, religioasă şi nu în ultimul rând viața politică.

Specialiştii în *psihologia sănătății* încearcă să redimensioneze promovarea sănătății.

De notat este însă faptul că aceste concepte: *sănătate* şi *boală,* ca şi cele de *normal-patologic* sunt supuse unor determinanți socio-culturali, având un caracter relativ.

Rolul educației pentru sănătate în contextul educației şcolare

În cadrul unui învățământ românesc modern, una din principalele preocupări ale educatorilor este cea a formării *idealului educațional*, care trebuie să fie rezolvată interdisciplinar, transdisciplinar şi filosofic – *ideal educațional* care se situează într-un cadru de intersecție a domeniilor: educație – cultură – societate.

Prin intermediul *idealului educațional,* societatea îşi proiectează propriile sale aspirații în legătură cu achiziile fundamentale ale membrilor săi, pe care educația urmează să le realizeze (M. Ionescu, 2002, p. 25).

Termenul *promovarea sănătății* este sinonim cu *educația pentru sănătate*, care are ca scop *să-i determine pe oameni să învețe şi să ştie mai multe despre cauzele bolilor şi despre factorii care contribuie la menținerea sănătății*. *Educația pentru sănătate* începe în familie, continuă la grădiniță, apoi în şcoală, în universitate şi prin formele instruirii, permanente.

Dictonul „mens sana in corpore sano" sintetizează o adevărată filozofie a educației pentru sănătate. *Educația pentru sănătate* este parte componentă a educației alături de celelalte laturi ale acesteia. Rezultatul informării şi formării pe toate aceste planuri educative vor fi:

- formarea unei culturi generale (cunoştințe, opinii);
- adoptarea unui comportament (atitudini, interese, practici, obişnuințe) circumscris normelor şi valorilor deziderabile social;
- modelarea personalității umane în sensul realizării şi autorealizării ei;
- optimizarea şi armonizarea relațiilor interpersonale.

Educația pentru sănătate reprezintă o activitate organizată şi sistematică în cadrul căreia sunt incluse: conştința stării de sănatate, procesul de predare-învățare şi participarea directă a indivizilor sau grupurilor sociale.

Educația pentru sănătate se desfăşoară la trei nivele: informal, nonformal şi formal:

- la nivel *informal* educația pentru sănătate vizează acele comportamente din conduita indivizilor care se formează prin experiență personală şi imitație (socializarea primară a individului); în acest caz *educația pentru sănătate* nu presupune un efort sistematic de transmitere a cunoştințelor şi de formare a comportamentelor corespunzătoare; este vorba de acțiuni şi influențe spontane care se exercită asupra indivizilor în familie şi în alte compartimente ale mediului social;
- la nivel *nonformal* educația pentru sănatate constă într-un ansamblu de acțiuni şi influențe socio-medicale organizate într-un mediu instituționalizat, în afara sistemului de învățământ general sau propriu-zis medical;
- la nivel *formal* educația pentru sănătate cuprinde ansamblu de acțiuni organizate şi sistematice care se desfăşoară în cadrul învățământului medical de specialitate.

Necesitatea *educației pentru sănătate* în rândul elevilor este impusă de finalitățile acesteia: este vorba de obiectivele generale cât şi de cele specifice urmărite de *educația pentru sănătate* în familie şi în şcoală.

Obiectivele generale ale educației pentru sănătate în rândul elevilor sunt (Ghe. E. Bucur, O. Popescu, 2004, p. 14):

- ridicarea nivelului de cunoştințe medicale al populației şcolare, îndeosebi în domeniul sanogenezei (promovarea unui trai sănătos), protecția mediului ambiant şi prevenția bolilor;
- formarea şi dezvoltarea unor comportamente corecte care să promoveze sănătatea;
- formarea unei atitudini pozitive şi crearea unei politici active față de sănătatea individuală şi față de problemele sănătății publice, în sensul atragerii populației şcolare la participarea activă în procesul de menținere şi consolidare a sănătății comunitare.

Ca *obiective specifice ale educației pentru sănătate* în familie şi în şcoală putem aminti următoarele:

- definirea corectă a unor concepte: *educație pentru sănătate*, *sănătate, sănătate mintală, bioetica, analfabetism medical* etc.;
- argumentarea locului şi rolului educației pentru sănătate într-o societate modernă;
- însuşirea unui sistem coerent de cunoştințe cu privire la starea de sănătate a organismului uman;
- sensibilizarea față de principiul profilaxiei: *este mult mai eficient să previi unele boli decât să le tratezi, sau să intervii chirurgical,* de stabilirea relațiilor interumane;
- aplicarea măsurilor de prim ajutor în cazul unor urgențe medicale;
- aprofundarea cunoştințele medicale legate de creşterea calității vieții;
- îmbunătățirea calității vieții;
- contribuția la creşterea gradului de sănătate publică în comunitatea locală;

- apărarea şi întărirea sănătății personale şi colective;
- însuşirea de către elevi şi tineri a cunoştințelor cu privire la igiena individuală şi de grup;
- formarea unei concepții ştiințifice, unitare despre lume şi viață;
- însuşirea de către elevi a cunoştințelor cu privire la mediul ambiant în care trăiesc;
- însuşirea de cunoştințe şi deprinderi de alimentație rațională;
- însuşirea de cunoştințe şi formarea de deprinderi elementare cu privire la prevenirea îmbolnăvirilor, la evitarea abuzului de medicamente şi la cunoaşterea principalelor semne de boală;
- formarea deprinderilor igienico-sanitare;
- participarea, pe bază de voluntariat, la derularea de proiecte privind promovarea sănătății;
- prelungirea vieții (cercetările confirmă că a crescut vârsta medie a omului) etc.

Modalități de realizare a educației pentru sănătate

Ca modalități de realizarea *educației pentru sănătate* amintim: activitățile instructiv-educative din învățământul preşcolar, primar, gimnazial, liceal şi universitar; lecții, cursuri şi seminarii, lucrări de laborator, practica medicală şi de cercetare a studenților, simulări de acordare a primului ajutor, dezbateri în simpozioane, mese rotunde, reuniuni internaționale, conferințe, seminarii, schimburi de experiență etc.

Metodologia de realizare a educației pentru sănătate

Aceasta corespunde obiectivelor adoptate, conținuturilor specifice, tipurilor de activități etc.

Psihologia sănătății utilizează o gamă largă de metode bazate pe diverse tipuri de interviuri şi chestionare: metode şi tehnici cantitative şi calitative.

Principiile educației pentru sănătate

Este cunoscut principiul profilaxiei: *este mult mai eficient să previi unele boli decât să le tratezi, sau să intervi chirurgical.*

Îmbunătățirea şi menținerea stării de sănătate presupune:

- o alimentație sănătoasă şi echilibrată;
- practicarea exercițiilor fizice şi sportului;
- preîntâmpinarea folosirii substanțelor psihoactive;
- evitarea factorilor de risc;
- folosirea centurilor de siguranță;
- control medical periodic;
- evitarea surmenajului prin menținerea unui echilibru între starea de activitate şi repaus a organismului,
- controlul greutății şi utilizarea programelor de protejare a sănătății ca oportunități ce trebuie inoculate împotriva bolilor grave şi utilizarea testelor de protecție împotriva unor tulburări serioase (ex. diferite forme de neoplasm, boli cardiovasculare, genetice etc.) etc.

Alt principiu ar fi identificarea şi valorificarea aspectelor pozitive în vederea eliminării celor negative în orice context al *educației pentru sănătate.*

Finalitatea educației pentru sănătate

Gradul de cultură a populației se măsoară şi după starea de sănătate publică a unei țări. Calitatea vieții unui popor este determinantă şi de starea de sănătate generală a acestuia.

Finalitatea educație pentru sănătate este *îmbunătățirea şi menținerea stării de sănătate a populației.*

Post scriptum: Către o societate postmodernă

În această lucrare, am încercat să realizez o viziune globală a locului şi rolului *educației pentru sănătate* într-o societate modernă, a rolului derulărilor unor proiecte din această sferă. Asemenea implicații practice fac posibile o serie de ameliorări în planul ocrotirii sănătăți.

Prin stăpânirea cunoştințelor de specialitate privind *educația pentru sănătate* putem păstra, întări şi prelungi starea de sănătate până la adânci bătrîneți, trăind o viață echilibrată, activă, plăcută, folositoare nouă şi societății în care trăim.

Argumentele noastre privind *locul şi rolul educației pentru sănătate* mai ridică unele probleme, care trebuie elucidate:

- *în ce mtăsură educația pentru sănătate, uneori, rămâne doar un tip de educație în cadrul noilor educații şi nu se constituie ca o realitate astringentă a prezentului ?*
- *este educația pentru sănătate, în comunitatea locală, o reacție constructivă în raport cu statutul actual al omului modern şi al educației în general ?*
- *în ce formă este prezentată educația pentru sănătate în societatea românească – în general practicile educative ale acesteia – şi ce influență au ele ?*

Sunt tot atâtea argumente în favoarea unei mai atente conştientizări a teoriei şi practicilor *educației pentru sănătate* care fundamentează şi alcătuiesc această abordare.

Educația pentru sănătate este chemată, pentru viitor, să aducă o importantă contribuție în formarea adevăratului om al zilei de mâine. *Va putea ea să răspundă acestei chemări* ? Da, dar numai în colaborare cu toate transformările din toate sferele societății. Numai atunci rezultatele vor fi incontestabile.

Semnăm alături tineri studenți, medici, profesori, amintindu-ne de Rablais „Medicina fără conştiință este ruina sufletului".

REPERE BIBLIOGRAFICE

Atanasiu, A., 1998, Tratat de psihologie medicală, Editura Oscar Print, Bucureşti.

Brânză, I., 1998, Igiena personală a elevului, Direcția de Sănătate Publică Iaşi.

Bucur, Ghe. E.; Popescu, O., 1999, Educația pentru sănătate în şcoală, Editura Fiat Lux, Bucureşti.

Ionescu, M., 2001, Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Marinescu, M., 2005, Educația pentru sănătate – componentă a noilor educații, in Repere privind optimizarea activității instructiv-educative, Editura Universității din Oradea, pp. 13-48.

Susan, Sh.; Flaherty-Zonis,.C., 1997, Manual de educație pentru sănătate, Cluj-Napoca.

Zlate, M., 2001, Psihologia la răspântia mileniilor, Editura Polirom, Iaşi.

**** Ghid pentru cadre didactice-Programul Național „Educație pentru sănătate" în Şcoala Românească 2003.*

ADOLESCENȚA ȘI RISCUL DEBUTULUI CONSUMULUI DE ALCOOL, TUTUN ȘI DROGURI. ASPECTE PSIHOSOCIALE

Adina Lazăr, Carmen Dinescu - Autoritatea de Sănătate Publică Bihor
Ramona Suciu - Universitatea Oradea, Facultatea de Medicină şi Farmacie

Adolescența este „Sturn und Drang" (Furtună şi tensiune).
Goethe

Caracteristici psihologice fundamentale ale adolescenței

Adolescența este o etapă de viață caracterizată prin profunde transformări atât de ordin fizic cât şi psihic.

Este perioada în care se pune în mod acut problema definirii propriei persoane. Adolescenții îşi pun frecvent întrebări de genul: Cine sunt eu?, Ce trenbuie să fac?. Ei sunt în permanență în căutarea identității, vorbindu-se chiar de o **criză a identății** la această vârstă. Ei manifestă preocupări excesive în legătură cu propriul corp şi cu construirea imaginii de sine şi pun un accent foarte mare pe stima de sine

În această etapă a vieții se consolidează trăsăturile de personalitate formate în copilărie, altele îşi schimbă poziția în structura generală a personalității pentru a corespunde mai bine cu progresele psihice generale şi cu implicarea adolescenților în activități şi roluri sociale noi. Acum se formează noi însuşiri caracteriale ce reglează relațiile sociale mai largi ale adolescentului şi orientările sale în viitor. Procesul transformărilor caracteriale nu este simplu, ci adesea tensionat, răscolitor, devenind o adevărată criză de dezvoltare care a fost numită **criza de originalitate** a adolescentului.

O altă caracteristică a adolescentului este egocentrismul. El presupune că toată lumea este preocupată de propriile gânduri şi comportamente aşa cum este el. De aici apare sentimentul că se află pe o scenă unde îi sunt expuse sentimentele înaintea unei audiențe imaginare. Ca urmare, apare o exagerată conştiință a propriei persoane. Ca reacție de apărare în fața acestui fapt, mulți adolescenți se retrag în sine, îşi ascund sentimentele şi preferă să fie singuri. Pornind de la prezumția de „vinovăție"a tuturor celorlalți, consideră că toți ceilalți sunt la fel de critici ca ei înşişi şi le „permit" acestora să le scadă stima de sine aproape instantaneu („Toată lumea îşi va seama că nu arăt bine").

Adolescența este şi un timp al convingerii în propria „istorie" sau „poveste" personală. Convingerea în propria unicitate şi caracterul special al propriei istorii poate distorsiona sau chiar nega realitatea ("Sunt singura persoană cărei i s-a întâmplat acest lucru"). Cu alte cuvinte, nimeni nu le poate înțelege sentimentele deoarece ei sunt unici. Similaritatea dintre propriile trăiri şi cele ale altora este opacă pentru ei. Aceste distorsiuni se reflectă şi în faptul că doza de iluzii pozitive este mult mai mare: nu se poate întâmpla nimic rău, boala sau nenorocirea sunt imposibile. Iar situațiile în care apare consumul de droguri reflectă într-o anumită măsură aceste convingeri.

Adolescenții au nevoie de independență, de desprinderea de părinți. Ei acordă foarte mare importanță grupului de prieteni (grupul de similaritate sau de co-vârstnici), pentru ei este esențială apartenența la acest grup, acceptarea în grup, identificarea cu el, căutarea de modele în cadrul acestuia şi identificarea cu ele. De asemenea, ei caută modele printre actori, sportivi, personaje din lumea modei, filmului, televiziunii, muzicii.

Adolescenții vor să își dovedească maturitatea şi să le fie recunoscută această maturitate de către adulți.

Ei au un nivel ridicat de emoționalitate, trăiri afective foarte puternice, uneori contradictorii; trec uşor de la o stare la alta, de multe ori manifestă labilitatea afectivă, alternanță puternică de la o stare afectivă la alta.

De asemenea, plăcerea şi asumarea riscurilor, trăirea unor senzații tari, testarea/forțarea regulilor, a limitelor impuse de adulți sunt specifice acestei vârste, fac chiar parte din procesul de maturizare a tinerilor.

Adolescenții se simt adesea în nesiguranță, speriați; sunt mai vulnerabili. Speranța este cea care îi ajută să învingă anxietățile specifice vârstei pentru ca în final ei să devină adulți responsabili, sănătoşi, maturi. Unii dintre ei nu ştiu însă să îşi întrețină această speranță, nu au resurse să îşi controleze anxietatea, însingurarea, îndoielile personale sau alte trăiri specifice adolescenței (uneri nici mediul în care trăiesc nu le oferă suportul şi ajutorul necesar pentru aceasta). Iar îndoiala, nesiguranța, anxietatea îi pot determina să caute refugiul în alcool sau alte droguri.

Nu trebuie uitat nici faptul că la vârsta adolescenței sănătatea nu reprezintă efectiv o valoare importantă, ci doar declarativ.

Principalele motive pentru care adolescenții consumă droguri sunt:

- **curiozitatea:** consumul de droguri pare interesant, chiar misterios; de ce să nu încerce să vadă cum este? dacă le-au încercat câțiva prieteni şi nu au pățit nimic rău, de ce să nu încerce şi ei măcar o singură dată?;
- **dorința de a protesta, de a se răzvrăti, de a brava, de a-i şoca pe cei din jur, de a încălca interdicțiile adulților şi limitele impuse de aceştia:** adolescentul ştie că nu ar trebui să consume droguri dar i se pare incitant, chiar distractiv să facă ceea ce ştie că părinții sau profesorii, adulții în general, ar dezaproba;
- **formarea unei imagini sociale:** adolescentul crede că dacă consumă droguri poate câştiga aprecierea şi respectul altora;
- **presiunea anturajului, întărirea sentimentului de apartenență la grup:** dacă cei din grupul de prieteni consumă droguri, tânărul nu vrea să facă altfel pentru a nu fi considerat "deosebit" , chiar ciudat de către cei din grup. Consumul de droguri devine astfel o condiție de integrare în grup, adolescentul doreşte să facă parte din grup iar acesta să îl accepte.

- **rezolvarea problemelor, modalitate de a scăpa de presiunea vieții sociale:** adolescentul consideră că drogurile îndepărtează emoțiile negative cauzate de evenimentele nefericite pe care le trăieşte, de problemele pe care le are în viața personală, de orice experiență traumatizantă din trecut sau prezent. Astfel, drogurile sunt utilizate ca un scut protector împotriva a ceea ce adolescentul consideră şi numeşte „lumea rea, ostilă" care îl înconjoară; prin consumul de droguri el uită de grijile de zi cu zi, găseşte un răspuns la îndoieli şi la necazuri, descoperă o modalitate de apărare față de „răutățile" lumii, de retragere dintr-o lume nesigură şi ostilă pentru el într-o lume care îi oferă o stare de bine;
- **răspuns la singurătate:** unii adolescenți consumă droguri datorită dificultăților de comunicare şi relaționare cu ceilalți;
- **stimă de sine scăzută:** adolescentul poate recurge la consumul de droguri din dorința de a se simți mai curajos, mai valoros, mai interesant, de a ieşi în evidență în fața altora şi prin aceasta de a-şi „spori" valoarea personală , de a-şi „îmbunătăți" imaginea în proprii „ochi" şi în „ochii" celorlalți;

- **plictiseală:** neavând altceva mai bun de făcut, ce ce să nu încerce, mai ales că poate fi şi distractiv;
- **dorința de distracție:** drogurile îi fac să se simtă bine, sunt un "ingredient" ce „condimentează" plăcut petrecerile şi ocaziile de distracție ale grupului;
- **lipsa modelelor credibile de identificare;**
- **influența reclamelor (pentru țigări şi alcool**).

În general, la adolescenți consumul de droguri este experimental, recreațional.

De cele mai multe ori, primul contact al tinerilor cu drogul este realizat în cadrul grupului de prieteni iar cei care folosesc pentru prima dată droguri sunt familiarizați cu ele ce către persoane care au experiență în consumul de droguri.

Convingeri ale adolescenților față de droguri care cresc riscul consumului acestora

- consumul unui drog o singură dată nu are efecte negative;
- adolescenții, tinerii nu pot deveni dependenți;
- este uşor să te opreşti oricînd dacă doreşti;
- fiecare adolecent ar trebui să încerce măcar o dată să consume droguri;
- consumul de alcool, droguri îți rezolvă problemele;
- drogul te face să comunici mai uşor cu ceilalți;
- drogul te ajută să te simți important, liber, deosebit de ceilalți;
- numai indivizii slabi ajung dependenți de droguri;
- drogurile te ajută să înveți /să munceşti mai bine;
- drogurile sunt oferite numai de străini.

Aspecte care pot constitui riscuri pentru consumul de droguri sunt reprezentate de:

- slaba inserție şi comunicare socială a tinerilor;
- dificultăți familiale şi şcolare ale acestora;
- accesibilitatea drogurilor;
- prezența consumatorilor în anturaj;
- existența unor dependențe de substanțe în familie;
- slaba vizibilitate a serviciilor preventive;

Indicii comportamentale care ar putea sugera consumul de droguri

Există anumite semne de alarmă ce nu înseamnă întotdeauna şi neapărat consum de droguri, dar cei din jur trebuie să le observe cu atenție şi să încerce să le identifice cauzele deorece pot ridica suspiciunea utilizării drogurilor.

Cele mai importante manifestări atitudinale şi comportamentale ce pot să fie cauzate de consumul/dependența de droguri sunt:

- schimbări în starea generală : proastă dispoziție , lipsă de comunicativitate, interiorizare, apatie, somnolență sau, dimpotrivă, irascibilitate, agresivitate;
- treceri rapide, bruşte şi/sau nemotivate de la o stare emoțională la alta, labilitate afectivă pronunțată;
- scăderea apetitului;
- inhibarea sau, dimpotrivă, exacerbarea dorinței sexuale;
- abandonarea fostelor preocupări şi a foştilor prieteni, pierderea interesului pentru şcoală, pentru familie, pentru diferite activități ce până atunci îi plăceau;
- pierderea interesului pentru propria persoană şi indiferență față de imaginea pe care o prezintă în fața celorlalți;

- schimbări importante în programul cotidian, absenţe nejustificate şi îndelungate de acasă,de la şcoală, de la locul de muncă; abandon şcolar,
- deteriorarea intelectuală, pierderi de memorie, lipsa concentrării;
- cheltuieli masive şi/sau nejustificate; dispariţia unor obiecte cu valoare mai mare;
- apariţia unui anturaj nou, schimbarea grupului de prieteni, însoţită uneori de încercarea de ascundere a acestora;
- cunoaşterea detaliilor cu privire la senzaţiile produse de drog, mai ales când alţii le descriu greşit;
- lipsă de coordonare motorie; accese de tuse, strănut; miros specific; urme de înţepături pe corp; prezenţa unor substanţe sau obiecte: capsule, tablete, prafuri, fiole, seringi etc (aceste semne pot sugera cu mai mare certitudine un consum de droguri).

Mai jos sunt redate câteva exemple de comportamente benefice sănătăţii care ar s-ar putea constitui în alternative la fumat , la consumul de alcool şi de droguri:

Dimensiunea stării de sănătate (Nivel al experienței)	Comportamente alternative
Fizică: stare de bine	Relaxare, sport, dans, masaj
Socială: identificare şi implicare socială	Implicare în acțiuni comunitare, de ajutorare socială, de voluntariat
Intelectuală	Hobby-uri, lectură, învățare
Creativă	Artă, dezvoltare a creativității
Interpersonală	Activități de grup, relaționare cu alții, dezvoltarea abilităților de comunicare
Spirituală	Consiliere orientată pe clarificarea valorilor, filosofie, literatură, credință, meditație, contemplare

Programele de prevenire a consumului de droguri şi de educaţie pentru sănătate în această problematică au ca şi componente:
- transmiterea de informaţii despre influenţele negative asupra stării de sănătate şi despre consecinţele sociale ale consumului de droguri;
- formarea unor valori şi atitudini pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos;
- discutarea şi analizarea rolului influenţei grupului în consumul de droguri;
-dezvoltarea deprinderilor de management al situaţiilor de criză prin învăţarea unor strategii de coping adaptative;
-dezvoltarea deprinderilor de management al conflictelor şi de luare de decizii responsabile;
- analizarea modului în care drogurile controlează şi afectează gândirea, sentimentele, comportamentul, relaţionarea cu alţii, viaţa individuală şi socială în general;

- încurajarea comportamentelor ce se constituie în alternative sănătoase la consumul de droguri şi crearea condiţiilor şi mediilor suportive pentru acestea.

Prevenirea şi combaterea consumului de droguri este un fenomen complex la care trebuie să participe întreaga societate: tinerii, şcoala, familia, serviciile medicale preventive, comunitatea, organizaţiile guvernamentale şi nonguvernamentale. Ea se constituie ca expresie a politicii sociale şi a voinţei naţionale de a creşte şi educa generaţiile prezente şi viitoare într-un mod responsabil şi sănătos.

FACTORII PSIHOSOCIALI AI SEVRAJULUI NICOTINIC

Zoia Bitea; Călin Sonea*; Adina Lazăr*; Carmen Dinescu*;Ramona Suciu***
** Autoritatea de Sănătate Publică Bihor;*
*** Universitatea din Oradea, Facultatea de Medicină şi Farmacie*

Faptul că fumatul este deosebit de nociv pentru sănătate nu mai este un mister nici măcar pentru cel mai mare fumător. Este adevărat că există foarte mulți fumători care ignoră acest lucru, sau şi-l asumă în cunoştință de cauză, preferând să renunțe la sănătatea lor în favoarea senzației pe care le-o dă savurarea unei țigări.

În renunțarea la fumat găsirea motivului pentru aceasta este primul pas pentru eliberarea de țigări; însă pentru mulți fumători acest lucru nu este de ajuns.

Caută cauza şi vei avea rezolvarea – este un principiul valabil şi pentru tratarea tabagismului.

Există trei mari motive constitiute ca *dependențe* pentru care oamenii fumează, combinate în proporții diferite de la caz la caz:

- nicotinică (biologică);
- psiho-comportamentală (obiceiul, ticul, plăcerea, învățarea unei anumite reacții la stres);
- socială (imaginea de sine în raport cu ceilalți).

Astfel, în cadrul strategiilor antifumat trebuie avute în vedere toate aceste trei dependențe şi mai mult, trebuie cuprinse în proporții specifice fiecărei persoane.

Dincolo de voința şi motivația fiecăruia, există un motiv biologic care determină fumătorii să renunțe mai greu la țigară: dependența de nicotină. Gradul de dependență variază de la individ la individ, ca şi reacțiile care apar la oprirea aportului de nicotină.

Sindromul de sevraj nicotinic

Sevrajul este o stare de nevoie, de dorință imperioasă de a fuma combinată cu dependența fizică şi psihică.

Renunțarea la fumat se manifestă prin sindromul de sevraj. Acesta reprezintă totalitatea simptomelor care apar la oprirea aportului de nicotină după o utilizare îndelungată a acesteia. Prin inhalarea fumului de țigară, fumătorul are impresia că are mai multă energie, are o capacitate de concentrare mai bună, este mai bine dispus şi mai atent, toate acestea prin efectul nicotinei din țigară. Nicotina determină toleranță şi dependență, aceste două criterii fiind considerate de către psihiatrii ca importante pentru a încadra fumatul între bolile mentale din categoria adicției de droguri.

Manifestările sindromului de sevaj sunt multiple şi trecătoare, având punctul culminant la aproximativ 48-72 de ore, cu scădere treptată în intensitate maximum 3-4 săptămâni. Simptomele de sevraj sunt intense iar majoritatea fumătorilor nu reuşesc să renunțe la acest viciu de la prima încercare datorită acestor simptome.

Scăderea nivelului de nicotină în sânge determină o nevoie imperativă de a fuma, nervozitate, iritabilitate, furie, frustrare, anxietate/tensiune, depresie, dificultăți de concentare, de atenție, tulburări ale somnului – somnolență,, insomnie, amețeli, cefalee (dureri de cap), dorința crescută de a fuma, senzația de foame, apetit crescut, în special pentru dulciuri, creşterea în greutate, (metabolismul este mai lent în primele zile de sevraj, iar apetitul creşte, astfel încât creşterea în greutate este previzibilă – în medie 2-3 kg), tulburări gastrointestinale, constipația, scăderea ritmului cardiac, a tensiunii arteriale.

Alte efecte secundare, precum tusea şi oboseala arată că organismul este pe cale să se restabilească şi că toxinele acumulate în organism sunt eliminate.

Fumătorul se confruntă cu o pulsiune irezistibilă care îl îndeamnă să îşi aprindă o țigară, chiar împotriva voinței sale.

Aceste simptome apar la câteva ore de la ultima țigară, au intensitate maximă în primele 2-3 zile de abstinență şi scad treptat în 2-3 săptămâni. Severitatea sindromului de sevraj este variabilă şi în corelație cu nivelul aportului de nicotină. Cu excepția dorinței de a fuma, celelalte simptome sunt nespecifice şi mulți fumători nu le recunosc. Dependența de nicotină este evaluată cu ajutorul testului Fagestrom.

Aceste manifestări diferă de la persoană la persoană, existând persoane care nu manifestă nici unul din simptomele sevrajului nicotinic, iar alții manifestă forme severe de sevraj. Sindromul este mai sever la marii fumători, cu tentative eşuate de a întrerupe fumatul în antecedente, fiind agravate de plictiseală şi stres, El poate fi evitat îmbunătățit prin evitarea mediilor în care se fumează, prin practicarea exercițiilor fizice şi prin utilizarea terapiei medicamentoase, alături de consilierea medicală şi psihologică. Sindromul de sevraj a fost descris şi la copii şi adolescenți deşi aceştia sunt fumători de puțini ani.

Tutunul induce (în special prin nicotină) dependența care poate fi de două feluri:
- dependența psihică – întărită de simptome pozitive (psihostimulatoare, reducerea anxietății);
- dependența fizică – întărită prin simptome negative (de lipsă, sevraj).

Sindromul nicotinic este deosebit de dificil pentru cel puțin două grupuri de persoane:
- *femeile:* studiile arată că forma de dependență nicotinică variază uşor în funcție de sex. Astfel, femeile sunt mai puțin disponibile decât bărbații să renunțe la deprinderea de a fuma şi prezintă un grad mai ridicat de eşec, atunci când încearcă acest lucru. În cazul femeilor, aspectul psihocomportamental al dependenței este mai puternic decât cel fiziologic. În plus, efectele secundare ale sevrajului (luarea în greutate, de exemplu) sunt mai importante pentru femei decât pentru bărbați, făcând acest proces mai dificil.
- *persoanele depresive:* acestea suferă deja un dezechilibru neurologic care este afectat de simptomele sevrajului nicotinic. În cazul lor, perioada imediată după renunțarea la fumat trebuie atent supravegheată de către medic.

Principalii factori de ordin psihosocial ce influențează sevrajul nicotinic:

- Factorii comportamentali

Sunt reprezentați de asocierea fumatului cu activități plăcute:

Fumătorii folosesc, în mod reflex condiționat, țigările ca instrumente în confruntarea cu stresul, emoțiile negative (furie, anxietate, singurătate, frustrare);

- Factorii sociali

Suportul social – are un rol important întrucât obiceiurile şi reacțiile familiei şi prietenilor pot facilita sau zădărnici întreruperea fumatului;

-Tulburările de dispoziție – sunt frecvent asociate întreruperii fumatului. Cei mai mulți subiecți au o stare de tristețe trecătoare, datorită renunțării la fumat. Există însă un nr. de fumători care prezintă simptome depresive, la care întreruperea fumatului poate precipita instalarea depresiei.

Dependența de nicotină este motivul principal pentru care fumătorilor le este atât de greu să renunțe la fumat. Dependența nu este însă numai dependență fizică de nicotină, ci şi psihică şi socială, fumatul fiind considerat o madalitate de a face față stresului, plictiselii, anxietății sau furiei, ori o metodă de integrare în societate, de acceptare în grupul de prieteni, chiar o normă socială în țările balcanice. Gestul de a aprinde țigara şi de a o duce la buze devine rapid un automatism, ceea ce îngreunează şi mai mult situația celor care vor să renunțe la acest obicei.

Astfel, în plus față de sevrajul nicotinic, fumătorii se pot confrunta cu **sevrajul gestual** (senzația că nu au ce face cu mâinile, că le lipseşte ceva) şi **sevrajul social** (senzația că nu mai există ocazia de a interacționa cu alte persoane care au ieşit la o țigară). Uneori aceste suferințe sunt mai mari decât cele fizice, iar în lipsa unui mecanism compensator, încercarea de a renunța la fumat se poate transforma într-un eşec. De aceea, pregătirea – planul de acțiune – este esențială pentru succesul pe termen lung,

Unii fumători experimentează o senzație de pierdere şi suferință atunci când renunță la fumat şi mărturisesc senzația că au pierdut cel mai bun prieten sau chiar o parte a identității lor. Aceste senzații sunt normale dacă ne gândim că suferința apare atunci când trebuie să renunțăm la ceva din viața noastră. Reacția de suferință urmează de obicei un anumit model:

negare, furie, depresie (nu neapărat în această ordine).

Şi ca în cazul altor renunțări, gândul la lucrurile bune pe care le va obține este cel mai important sprijin pentru fostul fumător chinuit de sevraj; iar sevrajul este doar prețul plătit pentru a deveni liber. Şi nu trebuie uitat că, dacă după atâția ani buni mai simțim nevoia de a fuma o țigară, acesta nu este un simptom de sevraj ci doar o uşoară nostalgie.

COMBATEREA CONSUMULUI SUBSTANȚELOR PSIHOACTIVE PRIN EDUCAȚIE ȘCOLARĂ

Georgeta Florina Iorga - Colegiul Tehnic "Ioan Ciordaș" Beiuș
Eugenia Lezeu - Liceul Pedagogic "Nicolae Bolcaș" Beiuș
Carmen Daniela Fărcuț - Colegiul Tehnic "Ioan Ciordaș" Beiuș

Drogurile și dependența de droguri

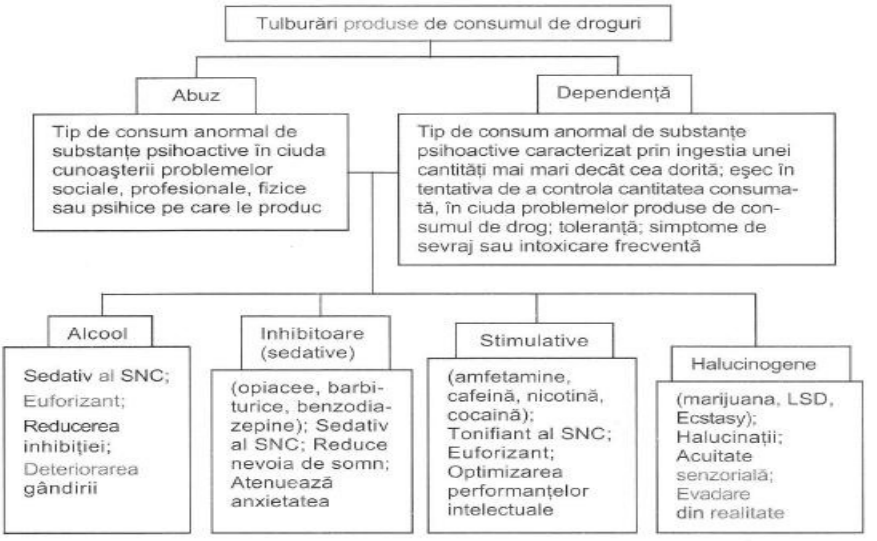
Consumul regulat de droguri, determină, după un timp, starea de farmaco-dependență (toxicomanie). Această stare se traduce prin reacții de adaptare ale organismului la produsul utilizat şi anume:

- dependența fizică - este consecința interacțiunii prelungite între organism şi drog şi care determină necesitatea organică de a folosi drogul pentru a evita tulburările ce apar la încetarea utilizării acestuia.
- toleranța - diminuarea progresivă a efectului drogului la repetarea administrării, necesitatea creşterii dozei pentru a obține efectul scontat.
- dependența psihică - este starea ce se caracterizează prin nevoia şi dorința imperioasă, irepresibilă, de a administra drogul pentru a retrăi anumite senzații. Efectul plăcut îndeamnă la repetarea administrării, ducând, în cele din urmă, prin întărirea repetată a condiționării, la învățarea comportamentului ce caracterizează dependența.
- sindromul de sevraj (abstinența, lipsa) - este totalitatea tulburărilor fizice şi psihice, uneori grave, care apar la întreruperea administrării drogului sau la scăderea dozelor acestuia. Acest sindrom dispare la administrarea drogului, dependența fiind astfel mascată.

Factori favorizanți ai consumului de droguri

- curiozitatea - mulți tineri cred că dacă consumă droguri o singură dată nu vor deveni dependenți, dar în realitate este greu să te opreşti; anumite droguri dau dependență după o singură doză;
- rezolvarea problemelor - este important ca tânărul să înțeleagă că primul pas în rezolvarea problemelor este recunoaşterea lor şi nu evitarea acestora prin consumul unor substanțe;
- formarea unei imagini sociale - un tânăr care consumă droguri crede că poate câştiga aprecierea şi respectul celorlalți, dar de cele mai multe ori este izolat de colegi şi prieteni şi creşte riscul de a se afla în situații ridicole;
- presiunea grupului - să fie la fel ca ceilalți din grup; unii tineri consumă droguri pentru că prietenii lor consumă şi ei droguri;
- stimă de sine scăzută - un tânăr cu o stimă de sine scăzută poate consuma droguri pentru a se simți mai curajos, mai valoros sau mai interesant; în realitate însă, consumul de droguri te controlează şi manipulează şi duce la pierderea libertății de decizie;
- un răspuns la singurătate - unii tineri pot consuma droguri datorită problemelor pe care le au, a dificultaților de relaționare şi comunicare.

Politoxicomania



Factori de risc şi niveluri de utilizare a substanțelor psihoactive

1.Consum experimental în cazul folosirii experimentale se manifestă mai degrabă curiozitatea individului, dorința unei noi experiențe: o încercare a unuia sau mai multor droguri motivată de dorința de a experimenta o stare de spirit nouă.
2.Consumul recreațional. A doua etapă e aceea în care drogul este folosit în mod voluntar, în general într-un grup, dar individul nu e încă dependent de drog. El poate opta pentru renunțarea la drog.
3.Consumul circumstanțiat. În cazul comportamentului circumstanțial, consumul drogului este motivat de căutarea efectelor noi, anticipate de subiect, pentru rezolvarea unor situații sau probleme stresante. De exemplu, folosirea amfetaminei de către studenți în perioada examenelor, sau de către şoferii de cursă lungă.
4.Comportamentul intensiv. În acest caz, utilizarea drogului este zilnică şi e motivată de problemele personale sau situații foarte stresante ori de dorința de a menține un anumit nivel al echilibrului psihic sau al performanței. (De exemplu, gospodinele utilizează frecvent barbiturice sau alte sedative; directorii, funcționarii superiori folosesc regulat tranchilizante, tinerii se orientează spre droguri ca sursă de excitații sau senzații noi). În cazul comportamentului intensiv, nu se poate vorbi de capacitatea de totală detaşare a individului față de drog. Latura ascunsă a acestui grup este că individul rămâne încă integrat în societate şi în structura economică.
5.Consumul compulsiv. Se caracterizează prin frecvența ridicată a utilizării drogului, un mare interes şi un înalt grad de dependență psihică şi fizică față de drog. Această categorie cuprinde cel mai mic număr de persoane care folosesc droguri. La aceştia drogul domină existența individului şi exclude alte preocupări sociale. Aici sunt incluşi alcoolicii cronici sau persoanele dependente de heroină.

Motive pentru care tinerii consumă droguri

- dificultăți de comunicare (cu părinții, profesorii, colegii) ;
- lipsa modelelor credibile de identificare ;
- teribilism (spargerea barierelor, normelor sociale) ;
- pentru a fi acceptați într-un grup (anturajul şi influența lui) ;
- aprecierea nerealistă a realizărilor personale ;

- lipsa de încredere în sine, în propriile forţe şi capacităţi ;
- lipsa de respect faţă de sine, sentimentul de inferioritate şi inutilitate
- apartenenţa la familii dezorganizate, în care există tensiuni, conflicte, violenţă, agresivitate, consum de alcool (droguri) ;
- lipsa flexibilităţii şi a capacităţii de adaptare la schimbări, toleranţă redusă la frustrare, imaturitate, capacitate slabă de a face faţă stresului într-un mod adecvat, altul decât recurgerea la paleativul de genul alcool (droguri) ;
- din curiozitate – " s-a ivit ocazia, iar ei nu au făcut altceva decât să încerce, să vadă cum este ";
- din plictiseală;
- drogurile sunt ilegale, deci consumul lor pare incitant;
- din spirit de frondă faţă de părinţi, adulţi în general.

Ce putem face împotrivita consumului de droguri

- Să ne informăm despre droguri, şi să cunoaştem adevărurile şi miturile despre ele.
- Să oferim o informare corectă asupra problemei drogurilor, şi să împărtăşim celorlalţi ceea ce ştim despre cauzele, urmările şi prevenirea consumului de droguri.
- Să ne cunoaştem mai bine şi să avem mai multă încredere în noi.
- Să ne dezvoltăm spiritul critic şi comportamentele de adaptare.
- Să învăţăm cum să comunicăm mai bine cu cei din jur.
- Să stabilim o relaţie de încredere cu ceilalţi.
- Să cerem sprijin şi ajutor atunci când avem nevoie, când suntem în dificultate.
- Să ştim cui să ne adresăm pentru un ajutor calificat.
- Să îndrumăm şi să îi ajutăm pe cei care au nevoie.
- Să ne asumăm responsabilităţi şi să ne implicăm în prevenirea consumului de droguri.
- Să respectăm legislaţia în vigoare privind prevenirea şi combaterea consumului şi a traficului ilicit de droguri.

Caz privind educaţia pentru sănătate

Pe o perioadă întinsă pe parcursul a două luni (octombrie - noiembrie 2007) s-a desfăşurat în cadrul Colegiului Naţional " Samuil Vulcan " Beiuş un concurs pe teme de educaţie pentru sănătate sub egida " Sănătatea – avuţia fiecăruia " pentru elevii claselor de liceu (IX – XII). Ca şi teme de dezbatere au fost:

Alcoolul, cafeaua, tutunul şi drogurile - factori nocivi asupra stării de sănătate a şcolarului.

Concursul a cuprins mai multe etape :

1)Prezentarea factorilor nocivi, explicarea elevilor cum se creează dependenţa faţă de aceştia.

2)Purtarea de discuţii privind motivaţiile elevilor de a consuma voluntar alcool, cafea, tutun.

3)Explicarea necesităţii unui stil de viaţă sănătos.

4)Teste pentru evaluarea cunoştinţelor privind factorii nocivi sus menţionaţi.

Date statistice privind acest demers :

-la nivelul claselor a IX-a gradul de interes 85,2%, gradul de reprezentare 88,9%;
-la nivelul claselor a X-a gradul de interes 88,9%, gradul de reprezentare 100%;
-la nivelul claselor a XI-a gradul de interes 89,7%, gradul de reprezentare 85,7%;
-la nivelul claselor a XII-a gradul de inters 61,1 %, gradul de reprezentare 66,7%.

-număr total de clase liceale în şcoală : 31.
-număr total de clase liceale participante : 27.
-număr total de clase liceale neparticipante : 4.
-grad de participare pe clase : 87 %.
-număr total de participanți în faza nivelului de clase : 93.
-număr total de elevi prezenți în faza nivelului de clase : 77.
-grad de interes :82,8 %.

Colaborarea fericită între cadrele medicale ale cabinetului medical şcolar şi comitetul de diriginți din cadrul corpului profesoral al şcolii au făcut ca acest demers să aibă întindere şi continuitate ca timp, coerență în aspectele formale, informale şi nonformale ale conținutului şi ce este cel mai important sensibilizarea elevilor de liceu în privința riscurilor consumului de substanțe psihoactive – nocive sănătății ca parte integrantă a educației pentru sănătate în contextul mai larg al educației primită în şcoală.

Datorită faptului că au fost stimulați prin concurs toți elevii şi-au însuşit în mare parte noțiunile explicate şi discutate rezultând atât un concurs atractiv dar şi mai important o fundamentare a noțiunilor privind factorii nocivi ce pot afecta starea de sănătate a elevilor. Mulți elevi au fost mulțumiți de natura concursului – inedită până atunci, dar mulți au recunoscut că cea mai mare parte a noțiunilor discutate erau noi sau aproape noi. Astfel cel puțin la nivelul teoretic elevii colegiului sunt în cunoştință de cauză şi pot alege în consecință dacă vor sau nu un stil de viață sănătos după dictonul ” Mens sana in corpore sano”.

ALIMENTAȚIA - UN FACTOR DE INFLUENȚĂ AL STĂRII DE SĂNĂTATE

Mădălina Mihuț, Adriana Țenț, Diana Bei, Annamaria Pallag –
Facultatea de Medicină şi Farmacie Oradea

„Alimentele noastre să fie medicamentele noastre”.
(Hipocrate)

Alimentația este obligatorie pentru menținerea vieții şi ea reprezintă unul din factorii cei mai importanți ai mediului extern, cu influență deosebită asupra stării de sănătate.

În ultimele decade ale nutriției, un rol foarte important se acordă relației *alimentație-boală*, în speranța că se vor putea elabora strategii precise pentru complexul *alimentație-sănătate* încă din primii ani de viață. Problema a depăşit limitele ştiinței căpătând valențe politice, economice cu implicații sociale care în cadrul unui concept alimentar unitar, decid strategia nutrițională, starea de nutriție şi de sănătate a unei națiuni.

În prezent se consideră că nutriția este implicată în toată patologia umană, mai puțin accidentele şi bolile infecțioase deşi dacă ne gandim bine, o serie de boli infecțioase au drept etiologie, o proastă igienă a alimentelor care induc grave perturbări în starea de sănătate (boli diareice acute de diverse etiologii - salmonella, shigella, stafilococul, clostridium botulinum, toxinfecții alimentare etc), fiind afectați, cel mai des, copiii.

Peste 90% din bolile secolului XXI,şi anume, bolile cardiovasculare, metabolice, canceroase, alergice, ateroscleroza, hipovitaminozele, denutriția energoproteică, derivă sau sunt induse de o alimentație deficitară, fie că este vorba de malnutriția de exces, fie că este vorba de malnutriția deficitară.

Numeroase studii epidemiologice naționale şi mondiale certifică faptul că între alimentație şi boală este o strânsă corelație care se evidențiază tot mai pregnant în declanşarea cancerului,bolilor metabolice, cardiovasculare, determinând lumea ştiinței să indice o nouă orientare, dând prioritate programelor de educație alimentară şcolară.

Complexitatea relației *copil-aliment*, se evidențiază pe multiplele căi prin care nutriția afectează ființa umană. Că este vorba de metabolism, homeostazie, imunocompetență, echilibrul energetic şi termic, dezvoltarea celulară, activitatea motorie şi comportamentul, nutriția exercită o mare influență asupra acestora şi în final modifică comportamentul.

Dezechilibrul dintre aport şi necesarul de substanțe biologic-active determină profunde modificări metabolice care amprentează patologia copilului. Interacțiunea complexă dintre alimentație şi starea de sănătate au determinat relevarea unor aspecte deosebite şi noi orientări în nutriție cu consecințe majore, secolul XX fiind numit pe bună dreptate "SECOLUL NUTRIȚIEI".

Că este sau nu adevarată sintagma ***Alimentație sănătoasă - Corp sănătos,*** rămâne să descoperim pe parcursul dezvoltării noastre umane, dar până una alta, un lucru este cert: “lucrurile bune sau rele din viața noastră nu vin pur şi simplu de la sine, la întâmplare”; fie că realizăm sau nu, contribuim în mare parte la sănătatea, fericirea şi echilibrul nostru psihofizic, dar şi la suferința, decepțiile şi bolile care ne atacă mai curând sau mai tarziu.Ca şi parinți,ar trebui să realizăm acest lucru, foarte important, pentru a construi o educație bună, elementară de altfel, în evoluția copiilor noştri.

Fiecare gând, orice emoție, cel mai mic dezechilibru contează în economia stării de sănătate. Că ne place sau nu, sănătatea copiilor noştri este puternic influențată de modul cum trăim, cum ne alimentăm şi ce este cel mai important dintre toate acestea, este

că modul cum fiecare ajunge să trăiască este alegerea lui personală, şi care, să nu uităm, işi lasă amprenta în dezvoltarea ulterioară a copiilor nostri.

În definitiv alimentația, dieta cum îi spunem noi, sau regimul dietetic face parte din arsenalul de restabilire al sănătății individului, împreună cu ceilalți factori implicați, fie că este vorba de tratamentul medicamentos, fie că este vorba de îngrijirile igienice, psihoterapeutice,sau îngrijirile paliative.

Alimentația rațională este acel mod de alimentație care impune şi asigură un aport cantitativ optim şi un conținut echilibrat cantitativ (adică necesarul caloric şi conținutl în principii alimentare-factori nutritivi, trofine) în raport cu vârsta,sexul şi activitatea fizică desfăşurată. În plus, alimentația rațională include toate aspectele legate de igiena alimentației, pregătirea alimetelor în aşa mod încât să nu fie nocive, modul de repartizare a alimetelor de-a lungul a 24 de ore.

Alimentația rațională are un caracter profilactic de maximă importanță şi acest adevăr trebuie tradus în fapt în practica alimentației din țara noastră.Alimentația rațională începe cu prima zi de viață şi se termină cu sfârşitul vieții. Insistăm in mod cu totul deosebit asupra acestui aspect, deoarece mulți cred încă, în mod greşit, că alimentației corecte trebuie să i se acorde atenție numai la vârste înaintate.

Alimentația rațională trebuie să depăşească stadiul de a fi apreciată numai prin saturație şi sapiditate, deoarece adevărul este că mănâncă bine acela care nu se satură şi nu invers.

Selfselecția incompetentă, alegerea alimentelor făcută de fiecare dupa propria pricepere este o metodă care nu are nimic comun cu alimentația rațională. Bineînțeles că o alimentație corect indicată şi pregătită trebuie să asigure mai ales necesarul real; trebuie să fie cat mai bine pregatită ca să fie gustoasă, să determine o senzație olfactivă capabilă să favorizeze secreția psihică a sucurilor digestive şi în final să asigure păstrarea stării de sănătate pentru toata viața, concomitent cu o capacitate de activitate perfectă. Noțiunile de gastrotehnie trebuie să facă parte din cunoştiințele obligatorii ale medicului.

În plus este necesar să fie subliniat că, în asigurarea alimentației raționale, nu sunt suficiente numai eforturile personalului medical, ci este obligatoriu ca problemele de alimentație să fie cunoscute de către toți aceia care contribuie la organizarea ei.

În prezent, cercetările din domeniul nutriției şi alimentației caută să evidențieze interacțiunea complexă dintre o alimentație rațională şi starea de sănătate determinând noi orientări. Astfel alimentația rațională respectă gusturile populației în măsura în care ele sunt corecte, dar concomitent educația sanitară ştiințifică îndrumă aceste gusturi.În alimentația din țara noastră trebuie controlată tendința la abuz de glucide concentrate.

Se va insista asupra folosirii mai largi de legume şi fructe, brânzeturi, ouă, produse din cereale, peşte.

De exemplu, creşterea consumului de fructe, legume şi verdețuri la două porții/zi, poate reduce riscul bolilor cardio-vasculare cu cca 30%, protejează împotriva cancerului mai ales cancerului colo-rectal, gastric, hepatic, a diabetului zaharat şi a altor boli metabolice.

Pe de altă parte, aportul crescut de grăsimi mai ales cele de origine animală, la copii, duce la obezitate, iar mai târziu, creşte riscul de hipertensiune arterială, cardiopatie ischemică, atac cerebral, în general prin creşterea colesterolului şi depunerea lui pe vase sub forma de plăci de aterom, determinând apariția aterosclerozei.

Scăderea aportului de sare sub 3g/zi, plus sarea endogenă poate reduce semnificativ riscul bolilor renale, a celor cardio-vasculare şi a bolilor degenerative.

În schimb creşterea consumului de peşte poate scădea numărul deceselor prin afecțiuni cardio-vasculare cu până la 30%, datorită aportului de acizi graşi polinesaturați care contracarează efectele acizilor graşi saturați.

Alimentația este deci obiceiul care influențează cel mai mult sănătatea noastră şi a copiilor noştri. Nu numai ce mâncăm dar şi cum mâncăm, când mâncăm, cât mâncăm

precum şi timpul acordat servirii mesei, afectează organismul nostru.

Trebuie să ne învățăm copiii să se hrănească sănătos, potrivit cu nevoile fiziologice, cu activitatea fizică depusă, tipul constituțional dar şi într-un mod plăcut.

Modificările stilului alimentar nu trebuie să fie dramatice pentru a realiza o imbunătățire a sănătații însă beneficiul va creşte atunci când le vom corela cu alte obişnuințe sănătoase: aer, apă, soare, mişcare temperatură, şi o bună dispoziție mentală.

Alimentația şi obiceiul de a mânca sunt cele care se repetă cel mai constant de-a lungul vieții şi sunt procese conştiente şi voluntare de aceea, educabile. Aceasta depinde de libera alegere a fiecaruia şi aderarea la obiceiuri sănătoase reclamă o convingere profundă.

Nutriția, dimpotrivă, este un act involuntar şi inconştient care include toate procesele și transformările pe care alimentele le suferă în organism până la completa lor asimilare. În condiții normale dacă nu există nici un proces patologic, o alimentație bună are ca urmare o nutriție bună.

Rolul nostru, ca medici, indiferent de ramura aleasă, este de a promova pacienților noştri, alimentația corectă, ca factor important al stării de sănătate. Acest lucru este de un real folos atât pacienților, cât şi familiei acestora sau celor care se ocupă de regimul dietetic al acestora.

Pe lângă rolul de a educa copiii cu privire la prevenirea, combaterea şi minimalizarea riscului de transmitere a infecțiilor, are rolul fundamental de a-i îndruma şi a discuta cu aceştia modul de a se alimenta pentru a înlătura apariția anumitor complicații, de la o anumită vârstă, şi mai ales a obezității, care, trebuie sa fim realişti şi să recunoaştem, a devenit o reală problemă, acum, şi în țara noastră, datorită alimentației „fast food" apărută în ultimii ani.

Se spune că în afară de stetoscop şi tensiometru, un bun medic se va dota şi cu o carte de bucate, sănătoasă. Medicul poate pune în discuția cu pacientul regimul dietetic, explică beneficiile acestuia în cadrul dezvoltării sale, oferă rețete şi metode de preparare a unor meniuri sănătoase, se interesează de posibilitățile fizice şi materiale şi oferă informații în funcție de aceste aspecte.

Importanța unei discuții medical-educaționale cu copilul, de la o vârstă timpurie, permite alegerea dietei dupa posibilități, gust şi preferințe.

În caz de obezitate deja dezvoltată, se impun diete mai stricte, copilul fiind educat cu privire la aport şi nevoi pentru a preveni malnutriția de insuficiență cât şi pe cea de exces.

Pentru toate acestea, să nu uităm că şi părinții trebuie să fie bine pregătiți, atât şcolastic cât şi psihic şi în acelaşi timp, bine motivați**.**

Medicii trebuie să contribuie în măsură mult mai importantă decât până în prezent la creşterea nivelului de cunoştiințe sanitare al populației,verigă de importanță cu totul deosebită în acțiunea de menținere a stării de sănatate.

Ca medici, ca profesionişti ai celei mai nobile activități, avem datoria să militäm neobosit pentru păstrarea sau redarea sănătății.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Apfelbaum, M.; Forrat, C.; Nillus, P., (2000), Dietetique et nutrition, Ed. Masson, Paris.
Dumitrescu, C., (2004), Bazele practicii alimentației dietetic profilactice şi curative, Editura Medicală, Bucureşti.
Mincu, I., (1992), Noțiuni elemntare de alimentație rațională, Editura Medicală.
Mincu, I., (2000), Alimentația omului bolnav, Ed. Medicală, Bucureşti.
Şerban, V., (1994), Scurt tratat de boli metabolice, Editura Excelsior, București.

AUTOMEDICAȚIA CU ANTIBIOTICE

Bianca Paşca, Otilia Bradea, Daniela Gîtea, Mihaela Zdrâncă – Universitatea din Oradea

Dezvoltarea ştiinţei şi tehnologiei îşi pune amprenta pe toate aspectele existenţei omului modern. Acest lucru este valabil şi în medicină, pentru că folosim procedee din ce în ce mai sofisticate pentru depistarea şi diagnosticarea maladiilor şi tratamente revoluționare care sfidează permanent limitele cunoaşterii. Terapia actuală este de neimaginat fără medicamente de ultimă generație, mai eficiente, mai complexe, mai incisive. Aceste medicamente pot avea însă un impact deloc neglijabil asupra organismului uman, producînd în afara rezultatelor benefice şi altele nedorite: dependență, rezistență, alergii, reacții adverse.

Antibioticele pot salva vieți, pot reduce boala si suferința, dar au şi un risc. Pentru început, răspândirea largă şi câteodata folosirea necorespunzătoare a antibioticelor in ultimele decade a contribuit la apariția bacteriilor rezistente la antibiotice care s-au dovedit a fi fatale. Alergia provocată de antibiotice este o altă problemă cu potențiale consecințe fatale. Un alt risc asociat cu antibioticele este acela de distrugere a bacteriilor sanătoase din stomac.

Pe scurt, aceste lucruri pot duce la simptome digestive precum diareea, dar, de asemenea, există si posibilitatea unor probleme pe termen lung. Terapia cu antibiotice, în special ciclurile repetate, are capacitatea teoretică de a deranja ecosistemul din stomac care poate duce la un dezechilibru al organismului. În medicina naturistă se crede că terapia cu antibiotice poate duce la abundența speciilor de fermenți, precum Candida, care au capacitatea de a provoca simptome de tipul inflamațiilor, gazelor si modificări ale intestinelor. Antibioticele pot fi un factor declanşator pentru ceea ce deseori este descris ca fiind sindromul intestinelor iritate.

Din aceste motive, îi sfatuiesc pe cei care iau antibiotice sa ia si probiotice (bacterii sanâtoase pentru stomac) in timpul si dupa administrarea antibioticelor. Nu ştiu să existe vreun studiu care să fi evaluat această abordare în sănătatea si activitatea stomacului pe termen lung, dar există puține studii care au evaluat impactul terapiei cu probiotice. De asemenea, probioticele au avut un profil ridicat al siguranței, atât la copii cât şi la adulți.

Administrarea unui probiotic poate fi o buna garanție împotriva problemelor pe termen scurt, dar şi acelora pe termen lung.

Evitați automedicația !

Această prezentare prin forța împrejurărilor nu poate fi exhaustivă. Ea se vrea însă un semnal de alarmă la adresa pacienților: evitați automedicația şi tratamentele empirice, iar în cazul medicamentelor indicate de medic, citiți cu atenție prospectul, inclusiv reacțiile adverse, pentru a le putea identifica şi prezenta medicului.

Manifestările minore nu implică modificări ale schemei terapeutice. În cazul celor moderate, medicul va ajusta dozele, iar efectele adverse severe impun oprirea medicamentului şi înlocuirea lui cu unul de alt tip şi eventual un tratament specific pentru reacțiile produse. Reacțiile adverse ale medicamentelor sunt efecte neintenționate, neplăcute sau chiar periculoase care apar la administrarea unui medicament şi dispar după înlăturarea lui. Farmacomania, ca tendință tot mai frecventă în rândul pacienților, este din ce in ce mai dificil de controlat. În aceste condiții, este imperios necesar ca medicul să fie cât mai bine informat şi, la rândul său, să-şi informeze cu răbdare pacienții în legătură cu efectele administrării oricăror medicamente.

Medicul nu trebuie să prescrie medicamente fără un examen riguros. Îngăduința, rău înțeleasă, față de pacienții care solicită prescripții fără un examen medical prealabil, atât pentru ei, cât şi pentru rude sau aparținători, reprezintă o lipsă de profesionalism si implică asumarea unor riscuri majore pentru pacienți. Internetul, care îşi face tot mai mult simțită prezența în viața oamenilor şi în toate sferele de activitate, oferă acum posibilitatea consultării directe, de pacienți, a unor site-uri cu indicații de tratament pentru diferite afecțiuni.

Pacienții trebuie să primească permanent informațiile necesare privind serviciile medicale ce le pot fi acordate, problemele de sănătate si consiliere în asistența profilactică şi, de asemenea, trebuie să fie informați cu privire la efectele (uneori dezastruoase) ale automedicației.

Farmacistul nu trebuie să permită dezvoltarea unor practici exagerate în cazul automedicației, prin eliberarea de medicamente fără prescripție medicală, mai ales in condițiile creşterii frecvenței, pe lângă celelalte riscuri, şi a tentativelor de suicid cu produse medicamentoase. Medicamentul uşurează, previne boala, prelungeşte durata vieții, dar poate să cuprindă, de asemenea, o substanța riscantă. Dispersia sa solicită garanția şi expertiza farmacistului, singurul garant pentru o bună eliberare a medicamentului.

El este profesionistul sănătății, constituind ultima verigă în drumul medicamentului, sfătuind bolnavul împotriva utilizării defectuoase a acestuia. El transmite informații precise şi prezintă produsele riscante pentru public. Garanția calității şi securității aduse de farmacist este un adevărat fundament de monopol pe care-l consimte în prepararea şi eliberarea medicamentului. Farmacistul este, de asemenea, un pedagog: el explică tratamentul prescris de medic, favorizează „observația" terapeutică a pacientului şi informează publicul. Sfatul lui este solicitat pentru a răspunde cu rapiditate problemelor de sănătate trecătoare şi fără consecințe grave în materie de igienă şi de îngrijire medicală.

Sistemul automedicației poate antrena abuzul de medicamente, cu efecte nedorite şi suferința suplimentară a pacienților, atunci când automedicația nu este consiliată de farmacist şi medic în condițiile unei educații farmacoterapeutice insuficiente a populației. Rolul de consilier al pacientului in societatea modernă capăta noi valențe, în corelație cu creşterea implicării pacienților în propria asistență de sănătate şi cu nevoia mărită de informație a acestora.

Soluțiile de combatere a potențialului pericol de abuz sunt următoarele:
- creşterea rolului farmacistului din farmacia de comunitate, în calitate de consilier al pacientului în probleme de farmacoterapie, în general, şi în special pentru medicația OTC;
- eliberarea medicamentelor OTC, exclusiv în farmacii, în vederea ghidării de specialitate a automedicației;
- creşterea rolului documentar al prospectului, care trebuie să fie clar, complet si corect; materiale publicitare neabuzive şi corecte, conforme cu reglementările;
- educația terapeutică şi farmacoterapeutică a populației şi pacienților, în vederea unei automedicații responsabile.

Concluzii

Aşadar, medicul şi farmacistul işi exercită misiunea în respectul vieții şi al persoanei umane. Cei doi profesionişti, ca furnizori de servicii de sănătate, grație cunoştințelor specifice, deprinderilor şi comportamentelor dobândite pe parcursul anilor de studii, dar şi a unei pregătiri continue postuniversitare, joacă un rol important în asistența primară de sanătate. Mai bine formați, mai bine informați, aceştia pot duce la bun sfârşit misiunea lor de instructori de sănătate şi de consilieri ai pacienților.

Important:

- prescrierea rațională de antibiotice;
- la prescrierea unui antibiotic medicul zilei de azi trebuie să se gândească la viitorul zilei de mâine;
- sănătatea nu are preț.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Tănăsescu, P., 2004, „Realități în farmacia românească"- Revista Finanțe Bănci Asigurări nr. 2. Toma, A., (2002) „Farmacia publică în economia de piață"- Revista Pharmakon nr. 15.
****Legea 95/2006 privind reforma în domeniul sănătății - titlul XIV, Exercitarea profesiunii de farmacist. ***Legea 95/2006 privind reforma în domeniul sănătății - titlul XV, Răspunderea civilă. a personalului medical şi a furnizorului de produse şi servicii medicale, sanitare şi farmaceutice.*

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ – O DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ ÎN PAS CU TIMPUL

Răzvan Ducan – Cursuri Postuniversitare de Educație Tehnologică
Vasile Borza – Inspectoratul Școlar Județean Arad

Introducerea în urmă cu peste 10 ani în programa şcolară din învățământul preuniversitar românesc a disciplinei *Educație tehnologică* (pentru clasa a V-a din anul şcolar 1992/1993) a fost o acoperire educațională, a unei realități obiective. Se simțea nevoia unei discipline care să inițieze elevii începutului de secol XXI, dar şi să îi pregătească în a face față asaltului cantitativ şi calitativ de informație şi tehnologie. Acestă disciplină culturală nouă, hibrid de învățământ profesional tehnic şi de învățământ teoretic şi ştiințific, s-a născut din raportul omului de început de mileniu III cu tehnologia, din necesitatea studierii interactive a diverselor ştiințe şi tehnologii.

De aici caracterul interdisciplinar al *Educației tehnologice* şi totodată dual al acesteia, într-o complementaritate benefică: teoretic şi practic, ştiințific şi tehnologic.

Aşadar, nu e o concesie făcută unei noi discipline şcolare, pentru a inventa catedre şi a umple programa şi aşa încărcată a elevilor, ci este o disciplină nouă, care "se cerea de la sine", pentru a umple un gol informațional şi de cunoaştere tehnologică, pentru a crea deprinderi şi oportunități într-o lume a tehnologiilor şi practicilor, tot mai sofisticată şi mai pragmatică. Pragmatismul disciplinei, predată la ciclul gimnazial, constă şi din accentul pus pe educația pentru calitate, cu toate aspectele sale: calitatea produselor şi serviciilor; educația producătorului şi consumatorului, prin asumarea unor valori educaționale care să realizeze această premisă. (Să nu uităm că încă de acum aproximativ 40 de ani Japonia avea un minister al calității, anticipând, într-un pionierat de excepție, acest atribut esențial al produselor şi serviciilor din lumea postindustrială). De asemenea, pragmatismul *Educației tehnologice* constă şi din dezvoltarea la elevi a competențelor antreprenoriale, a spiritului de inițiativă, cel care dinamizează societatea, sub toate aspectele ei. Forma modulară a curriculum-ului disciplinei asigură, de asemenea, flexibilitatea abordării, permițând predarea diferențiată în timp, într-o succesiune în funcție de particularitățile vârstei, de importanța respectivului domeniu, de gradul de actualitate şi interes. Totul de la simplu la complex, de la teorie la modul de folosire al acestei teorii în practica curentă.

În planurile de învățământ pentru ciclu gimnazial *Educația tehnologică* parcursă progresiv, într-un spirit interactiv, modern, poate deveni o disciplină şcolară deosebit de interesantă şi atractivă în procesul instructiv-educativ, aceasta având în structura ei, şi nu de puține ori informații şi cunoştiințe din aproape toate celelalte discipline şcolare studiate de elevi: fizică, chimie, biologie, geografie, informatică, cultură civică, educație pentru sănătate etc. Toate acestea, cumulate şi aşezate corect în mentalul elevilor, într-un raport al acestora cu societatea, pot (re)orienta profesional elevii, astfel încât aceştia, să-şi regăsească cu adevărat aptitudinile şi chemarea în viitoarea profesie. Astfel, oportunitățile elevilor, în ceea ce priveşte corectitudinea orientării profesionale cresc simțitor în urma parcurgerii sistematice a ceea ce se numeşte curriculum al disciplinei.

La o întâlnire cu profesorii care predau la ciclul gimnazial *Educația tehnologică*, realizată în cadrul unui Cerc pedagogic, am fost întrebați cum vedem noi această disciplină nouă (sau relativ nouă) în contextul celorlalte discipline ce se studiază, cele mai multe cu o vechime seculară, dacă nu mai mult, din învățământul românesc. Mi-am exprimat punctul de vedere şi într-un mod plastic. Am spus că dacă

ar veni nişte extratereştii care nu ar ştii nimic despre Pământ şi pământeni, despre resursele Terrei, despre proprietăţile materiilor prime şi materialelor, despre tehnologiile existente şi despre modul de organizare umană, le-aş da, într-o primă fază să studieze, manualele de *Educaţie tehnologică* din clasele a V-a, a VI-a, a VII-a şi a VIII-a, considerându-le un A.B.C. al înţelegerii mediului, al speciei umane şi al gradului de cunoaştere şi tehnologie ajuns.

Consider, aşadar, disciplina *Educaţie tehnologică*, nu una tolerată din suma celor ce se predau în învăţământul de stat românesc, în primul rând în cel gimnazial, dar şi în cel primar şi liceal, ci una absolut necesară, purtătoare a progresului tehnologic, economic, cultural, deci şi social, de mâine. Deşi ar părea straniu, mai ales pentru colegii profesori care predau disciplinele „clasice", consider că *Educaţia tehnologică* este „locomotiva" unei noi abordări interdisciplinare a lumii în care trăim. E răspunsul, iniţiatic, al provocărilor în care omul trebuie să-şi redefinească statutul. Şi cum omul matur de mâine se formează astăzi *Educaţia tehnologică* este tocmai disciplina adaptării omului la noul habitat educaţional, parcă mai pragmatic ca niciodată, unde noile tehnologii, în care informatizarea câştigă vizibil teren, lipsa ei devenind treptat de neconceput, dar şi o nouă viziune vor fi la ordinea zilei. Acest habit nu înseamnă nicidecum o subordonare a omului din viitorul apropiat tehnicii şi tehnologiilor, ci folosirii acestora în folosul omului şi umanităţii, a progresului tehnic, văzut ca o uşurare a muncii şi cunoaşterii, ca o eliberare din chingile strâmte ale întrebărilor fără răspuns, la predispunerea lui pentru noi acte de creaţie tehnologică, dar şi cultivarea sensibilităţii prin artă şi cultură. Se vorbeşte chiar despre un umanism tehnologic, unde omul este scopul întregului demers al evoluţiei sociale.(Anticipez că într-un viitor nu prea îndepărtat disciplinele educaţionale aşa zise "clasice" din sistemul de stat de la nivelul gimnazial - dar şi cel liceal şi mai ales universitar unde deja asistăm la apariţia de cursuri de interferenţă interdisciplinară- vor suferii mutaţii serioase, coagulându-se, ele însele , câte două sau mai multe discipline, pentru a crea noi discipline la interferenţa celor iniţiale, gândite unitar şi complementar, mult mai aproape de lumea practică, concretă.)

Ar fi multe de spus şi de analizat. *Educaţia tehnologică* poate fi abordată ca fiind disciplina şcolară a unei realfabetizări, datorită necesităţii reînvăţării raportului speciei umane cu mediul înconjurător şi cu ea însăşi, al gestionării acestui mediu înconjurător şi al gestionării vieţii însăşi, în noile condiţii. În acest context pledez pentru creşterea, cel puţin în ciclul gimnazial, al numărului de ore obligatorii de *Educaţie tehnologică***,** la două pe săptămână şi nu opţional una sau două ore pe săptămână cum este în prezent (majoritatea directorilor optând la o oră pe săptămână !), tocmai ca răspuns la necesitatea înţelegerii tot mai complexe a informaţiilor şi tehnologiilor, mereu în progresie geometrică, reînoite şi chiar dublate la intervale tot mai scurte de timp.

Voi încheia mica mea pledoarie pentru necesitatea existenţei şi continuării predării disciplinei *Educaţie tehnologică* în învăţământul preuniversitar românesc, al dezvoltării ei continue, prin câteva vorbe înţelepte, materialiste, care denotă, într-un fel scopul învăţământului instituţional, formă a învăţământului permanent: **„Omul este stadiul la care a ajuns materia, în insolitul drum spre autocunoaştere"**. Vocaţie şi destin, aş spune, în două cuvinte!

REVOLUȚIA URBANĂ ŞI NECESITATEA EDUCAȚIEI ECOLOGICE

George Togor – Universitatea din Oradea

Charles Dickens, în romanul său intitulat *Timpuri grele* (1854), făcea o descriere aproape apocaliptică oraşului „nefiresc de roşu şi de negru, ca faţa pictată a unui sălbatic. Era un oraş al maşinilor şi al coşurilor înalte, deasupra cărora se târau, mereu şi mereu, şerpi de fum care nu ajungeau niciodată să se descolăcească." Această schimbare pe care Dickens a surprins-o foarte plastic, coincide cu momentul crucial în care Marea Britanie a devenit prima naţiune cu o populaţie preponderent urbană; explozia tehnicii a condus mai apoi la o adevărată revoluţie urbană în Europa, America de Nord şi apoi în Japonia. Oraşul a devenit inima fierbinte a societăţilor omeneşti, adevărat pol al activităţilor materiale şi spirituale, simbol al nivelului de civilizaţie atins de o naţiune. Oraşul a ajuns să atragă ca un magnet. Şansa sau mirajul unui loc de muncă mai bine plătit, mai sigur, au acţionat irezistibil pentru milioane de oameni. Odată cu explozia industrială a crescut şi discrepanţa între centrul oraşelor, aproape în exclusivitate rezervat elitelor, pentru nevoile tot mai diverse şi tot mai înalte ale acestora şi, respectiv, cartierele mărginaşe, cu o lume pestriţă, îndeobşte mai săracă şi mai puţin educată. Aceste diferenţieri sociale au condus, în cele din urmă, la numeroase mişcări sociale, prezente şi astăzi[1]. Dezvoltarea urbană a necesitat în acelaşi timp cantităţi imense de apă, hrană, combustibili, materiale de construcţie, materii prime... Evident, a crescut şi disconfortul cauzat de gunoaie, deşeuri, poluare... Din 1800 până în 1950, populaţia mondială a crescut de 2,6 ori iar populaţia oraşelor de 8 ori, dar adevăratul salt s-a produs după cel de-al doilea război mondial. Oraşele au cunoscut o creştere exponenţială a numărului locuitorilor. Această creştere a determinat, aşa cum era de aşteptat, o lipsă de spaţiu tot mai acută. La începuturi, oraşele s-au dezvoltat pe orizontală, asaltând spaţiul natural, aruncându-şi tentaculele în toate direcţiile. Oraşul, aşa cum spunea Edouard Bonnefous, „apare de două ori distrugător: îşi distruge propria realitate în interior, impurifică şi devorează cadrul natural, în exterior." La sfârşitul secolului al XIX-lea, bolile oraşului industrial au generat noi viziuni privind urbanismul. Inginerii deja construiau sisteme de canalizare, au apărut primele sisteme de evacuare a deşeurilor, sistematizarea pe verticală a început să se impună. Unul dintre vizionarii arhitecţi ai vremii, arhiectul britanic Ebenezer Howard spunea, în 1904, că „oraşele neaerisite, nesistematizate, anarhice şi nesănătoase nu fac parte dintr-un viitor mai uman". În locul acestora, o reţea de „oraşe – grădină" curate şi auto-suficiente[2] ar îmbina cele mai bune aspecte ale traiului uman cu frumuseţea naturii. Arhitectul francez Le Corbusier avea o viziune asemănătoare, cu clădiri înalte, zgârie-nori, cuprinse de parcuri şi artere stradale largi, aerisite, colorate, dispuse radiant. Ceea ce doreau ei există ca formă, ca mărime, în multe aglomerări urbane din lume. Totuşi, funcţiunea ecologică a oraşului rămâne încă un deziderat utopic – oraşele să găzduiască o societate mai echitabilă, în armonie cu natura. Oraşele actuale ocupă 2% din suprafaţa planetei, dar consumă 75% din resursele lumii. Şi nevoile oraşului sunt în continuă creştere. Conform lui Mathias Wackernagel şi William Rees, care au calculat amprenta ecologică a Londrei, aceasta avea nevoie de o suprafaţă de teren de circa 58 de ori mai mare decât cea pe care o ocupă, numai pentru aprovizionarea rezidenţilor cu hrană şi cherestea.

[1] Să ne aducem aminte de mişcările de stradă din Franţa anului 2008, de exemplu.

[2] Încă de pe atunci se vorbea despre capacitatea de autosusţinere şi despre durabilitatea unei comunităţi umane

Raportul Comisiei Bruntland, *Our common future*, reliefa (1987) necesitatea de a răspunde nevoilor prezente astfel încât să se păstreze intactă capacitatea generațiilor viitoare de a-şi satisface propriile nevoi. Or, de exemplu, calculând nevoile oricărui locuitor al planetei să fie satisfăcute la acelaşi nivel cu ale unui londonez, am avea nevoie de cel puțin trei Terre.

Explozia urbană care a generat o adevărată revoluție, nu rezidă numai din dezvoltarea demografică. Dezvoltarea industrială nu poate nici ea să fie o cauză unică. Explicația are putea fi căutată poate mai degrabă în sfera sectorului secundar, în mecanizarea agriculturii, în intensificarea schimburilor comerciale şi culturale, a serviciilor de gestiune, administrative şi formative. Odată cu globalizarea comunicării, schimbările cunosc o viteză extraordinară. Ca şi acumularea şi creşterea în complexitate a problemelor generate de această dezvoltare trepidantă. Printr-o curioasă ironie a sorții, menirea civilizatoare a oraşului produce propria negare. Chiar dacă pare un abuz să aruncăm în spinarea urbanizării toate relele civilizației noastre, nu putem să nu constatăm că relațiile şi schimburile se fac cu dificultate crescândă, că administrația şi societatea, în general, sunt afectate de birocrație, că însăşi comunicarea umană este împiedicată de izolarea în mulțime, oboseală, stress, că peisajul urban este din ce în ce mai artificial…

Oraşele au fost timp de milenii centre cultural şi focare de dezvoltare, de creativitate, făcând civilizația să progreseze. Ele nu prezintă doar probleme, ci şi oportunități. Ele atrag oamenii şi ideile. Rolul "noilor educații" sunt generate de necesitatea găsirii răspunsurilor educative adecvate acestor provocări. Educația ecologică sau *educația pentru mediu* reprezintă unul din primele răspunsuri pedagogice la această problematică extrem de complexă. Domeniu de graniță, educația pentru mediu oferă cadrul necesar pentru a menține în echilibru triumviratul dezvoltării durabile: mediul, socialul şi economicul. Ignoranța față de mediu este ca un bumerang ce se întoarce rapid împotriva omenirii. Abordarea acestor aspecte privind educația ecologică încă de la copiii de grădiniță, în egală măsură ca şi la adulți, diferențiind, în mod evident, conținutul şi metodele, poate să reprezinte cheia dezvoltării durabile. Redeşteptarea respectului arhaic față de natură, cunoaşterea aprofundată a legăturilor sistematice din cadrul natural sau antropizat, înstăpânirea unei conduite ecologice permanente sunt doar o seamă dintre paşii necesari pentru a găsi răspunsurile la provocările pe care revoluția urbană ni le relevă.

BIBLIOGRAFIE

1.Ed.Bonnefous, (1976), Omul sau Natura ?, Editura Politică

2.Marinescu M., (2008), Educația ecologică sau educația relativă la mediu, în „Educația omului de azi pentru lumea de mâine", ed.V, Editura Universității din Oradea

3. L.Brown, (2000), Starea lumii 1999, Editura Tehnică

4. M.Wackernagel, W.Rees, (1996), Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth, Philadelphia, PA

5.UNDP, Urban Agriculture: Food, Jobs and Sustainable Cities, New York, 1996

EDUCAȚIE ECOLOGICĂ – ARII PROTEJATE

Claudia Buran, Florentina Hora - Colegiul Național ,,Samuil Vulcan" Beiuș

Aria protejată este o zonă terestră, acvatică şi/sau subterană, cu perimetru legal stabilit şi având un regim special de ocrotire şi conservare, în care există specii de plante şi animale sălbatice, elemente şi formaţiuni biogeografice, peisagistice, geologice, paleontologice, speologice sau de altă natură, cu valoare ecologică, ştiinţifică sau culturală deosebită.(O.U.G. 195 /22 decembrie 2005)

Conform Legii 5/2000 privind amenajarea teritoriului național, în 2000, în România suprafața totală a ariilor protejate se întindea pe mai mult de 1,2 milioane hectare, ceea ce reprezenta 5,18% din suprafața țării.

Resursele naturale regenerabile (inclusiv apa şi solul) şi neregenerabile (petrol, cărbune), precum şi serviciile (controlul climei, al calității apei şi aerului etc.) asigurate de către componentele patrimoniului natural constituie câțiva dintre factorii cheie ai funcției de producție a sistemelor economice şi de suport al dezvoltării sistemelor socio-economice. Patrimoniul natural şi componentele sale au o anumită capacitate productivă, care trebuie cunoscută pentru a evita supraexploatarea, şi o anumita capacitate de suport (parametru esențial pentru a dimensiona corect presiunea antropică şi pentru a evita deteriorarea). Conservarea patrimoniului natural presupune în principal menținerea unui raport acceptabil între ecosistemele naturale, seminaturale şi antropizate, cu menținerea eterogenității în cadrul fiecărui tip de ecosisteme şi asigurarea conectivității între aceste ecosisteme.

Cele mai bune sisteme ecologice naturale şi seminaturale de excepție sunt ariile protejate, prin valoarea lor naturală şi gradul redus al intervenției umane pe teritoriul lor. Pentru a realiza tranziția de la actualul model de dezvoltare la un model de dezvoltare durabilă sunt necesare cercetarea, cunoaşterea, experimentarea şi popularizarea teoriilor pentru implementarea conceptului de dezvoltare durabilă, dar şi educarea populației în acest sens.

Pentru a vedea gradul de informare a tineretului privind ariile protejate, am aplicat un chestionar cu cinci întrebări unui eşantion reprezentativ format dintr-un număr de 198 de subiecți, elevi în clasele IX-XII la Colegiul Național Samuil Vulcan Beiuş. Menționăm că elevii nu au specializarea *Protecția mediului.*

La prima întrebare: *Ați auzit de termenul arie protejată?*, majoritatea răspunsurilor (87%) au fost afirmative, cele negative fiind date, în general, de elevii de clasa a IX-a. De remarcat este faptul că elevii de clasa a XII-a, care studiază în cadrul biologiei un capitol de ecologie, au răspuns toți afirmativ.

Cerându-li-se să definească o arie protejată, 64% din cei care au auzit de acest termen au încercat şi o definire a lui. Marea majoritate au legat termenul de arie protejată de ecosistem. Chestionarul fiind completat în laboratorul de informatică, au fost elevi care au crezut ca ariile protejate se referă la calculatoare şi acces pe internet.

Dintre cele 64 arii protejate ale județului Bihor, elevii au amintit următoarele: Peştera Urşilor, Parcul Național Apuseni, Peştera Meziad, Pietrele Boghii, Cetățile Ponorului. Multe dintre cele ariile protejate precizate de elevi, sunt situate în apropierea localității lor de domiciliu şi au fost vizitate de către aceştia.

Ultima cerință a chestionarului a fost prezentarea unor activități ce pot constitui amenințări pentru ariile protejate. O treime dintre elevi au răspuns acestei cerințe, punând exploatarea irațională a lemnului şi vânătoarea pe primele locuri. Alte amenințări, însă neprecizate de elevi, ar fi:

- transportul, în special cel rutier - prin poluarea aerului, congestie, zgomot şi intruziune vizuală şi prin însăşi construirea drumurilor moderne ce străbat ariile protejate (exemplu: construirea unui drum modern ce va străbate Parcul Național Apuseni şi va lega Beiuşul de Cluj);
- turismul de vacanță sau cel ocazional afectează tot mai mult ariile protejate – prin poluare (de multe ori din cauza neglijenței turiştilor), contrucții autorizate ridicate, totuşi, în locuri neprotejate;
- agricultura şi industria.

Analizând toate răspunsurile, am remarcat că elevii de liceu nu au noțiuni clare în ceea ce priveşte ariile protejate, nu ştiu care sunt acestea şi ce este permis sau ce este interzis să se facă într-o astfel de zonă. Profesorii de biologie sau de geografie, diriginții, voluntari de la Centrul de Protecție a Mediului pot să vină în sprijinul elevilor, acordând importanța cuvenită acestui domeniu: educație ecologică.

Rolul ariilor protejate în dezvoltarea durabilă poate fi exprimat prin faptul că sunt exponente ale ecosistemelor naturale şi seminaturale care pot fi evaluate şi monitorizate, exprimând într-o anumită măsură starea acestora la un moment dat, sunt zone în care se dezvoltă cunoaşterea necesară pentru asigurarea tranziției la un model de dezvoltare durabilă şi reprezintă adevărate "săli de clasă în aer liber" în care oamenii, în special tinerii pot fi educați cu privire la rolul naturii şi necesitatea conservării naturii şi a dezvoltării durabile. [2]

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Legea 5/2000 privind amenajarea teritoriului național
2. www.pronatura.ro
3. www.arpmnv6.ro

SECȚIUNEA a III-a

CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ

„Cercetarea pedagogică este un tip special de cercetare ştiinţifică, este un proces continuu, ce are drept scop explicarea, înţelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea şi prospectarea activităţii de instruire şi educare, în viziune sistemică, bazându-se pe investigarea teoretică şi/sau practic-aplicativă. ”

Muşata Bocoş*

(**Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2003, p. 6)

ESENȚA ȘI IMPORTANȚA CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE

Rodica Vaina – Colegiul Național „M. Eminescu" Oradea
Ana Tanchiș, Mircea Rotaru – Liceul Pedagogic – Beiuș
Mihaela Strete - Școala Ajutătoare nr. 3 Oradea

Scopul *cercetării psihopedagogice* este înțelegerea, analizarea, explicarea, optimizarea, ameliorarea, perfecționarea şi prospectarea fenomenului educațional, sau cu alte cuvinte perfecționarea tehnicilor de intervenție şi sporirea calității în procesul de formare a personalității. Fenomenele educaționale sunt complexe, dinamice, desfăşurate în flux continuu şi ireversibile, neunivoce (ele nu pot fi oprite pentru a fi analizate şi nici nu pot fi reproduse, de mai multe ori, în condiții perfect identice cu cele inițiale).

Cercetarea psihopedagogică este un tip special de cercetare ştiințifică, este un proces continuu, ce are drept scop explicarea, înțelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea şi prospectarea activității de instruire şi educare, în viziune sistemică, bazându-se pe investigarea teoretică şi/sau practic-aplicativă (M. Bocoş, 2003, p. 6).

Cercetarea din domeniul educației reprezintă un tip special de cercetare ştiințifică, care valorifică metode generale, standardizate de cunoaştere, particularizându-le în domeniul său specific de cercetare, respectiv *educația*. Aceste particularizări şi nuanțări capătă unele elemente de specificitate imprimate de câteva particularități proprii şi metode specifice câmpului educațional. Toate aceste elemente contribuie la circumscrierea *cercetării pedagogice/educaționale* ca subdomeniu al cercetării specifice, cu note comune cu alte domenii şi, firește, cu note specifice imprimate de obiectul său de studiu.

Un prim instrument crucial al omului de ştiință îl constituie *conceptele ştiințifice*, de unde importanța specială a activității de informare şi documentare bibliografică. Aceasta presupune demersuri de căutare şi culegeri de date şi informații din cele mai relevante surse bibliografice referitoare la tema aleasă, prin lecturarea lor.

Caracteristicile cercetării pedagogice ale temei de cercetat (M. Bocoş, 2003, p. 7):

- poate necesita o anumită *perioadă de timp*, în funcție de tipul său, tema cercetată, obiectivele cercetării;
- pot fi de *natură inductivă* – când presupune acumulare de date experimentale şi teoretico -metodologice, în vederea fundamentării ştiințifice a demersurilor acționale şi teoretice care îmbogățesc şi orientează teoria şi practica educației (cercetare practic - aplicativă / empirică) sau de *natură deductivă* – când se realizează analize logice ale unor enunțuri, se stabilesc corelații între concepte, teorii, principii etc., stabilindu-se consecințe (cercetare teoretico-fundamentală);
- are un *caracter complex*, poate pune în evidență şi alte aspecte referitoare la fenomenul educațional;
- poate avea un *caracter interdisciplinar, pluridisciplinar sau transdisciplinar* presupunând demersuri ştiințifice şi cadre teoretico-explicative de natură interdisciplinară, pluridisciplinară sau transdisciplinară;
- are un *caracter prospectiv* – vizează modelarea personalității în perspectiva cerințelor dezvoltării sociale, a exigențelor societății;
- are un *caracter ameliorativ*, nu numai constatativ, descriptiv şi explicativ, care poate conduce la optimizări, perfecționări, şi uneori la inovări şi reformări ale modului de concepere şi derulare a proceselor educaționale;
- poate avea *aspecte sau nuanțe/note specifice* din punct de vedere al etapelor şi demersurilor de desfăşurare, precum şi al instrumentarului şi metodelor de cercetare.

În cadrul acestei teme se exclude realizarea cercetării fenomenului educațional sub formă dihotomică. Se vorbeşte de cercetarea calitativă şi cantitativă, care se află în raport de strânsă interacțiune şi de complementaritate, sprijinindu-se şi completându-se reciproc, în atingerea obiectivului comun: *cunoaşterea cât mai obiectivă şi ştiințifică a unui segment al realității şi practicii educaționale, precum şi amelioararea lor.* Suplimentarea controlată a factorilor de mediu şi educația au un rol important în optimizarea activității de instrucție şi educație prin îmbunătățirea performanțelor şcolare şi a conduitei cotidiene, adaptarea la situații de viață socială.

Considerăm că *cercetarea psihopedagogică* cu cele două dimensiuni – psihologică, pedagogică – nu ne apar ca inseparabile. Orice cercetare trebuie evaluată după *roadele* ei. Trebuie urmărită o îmbunătățire a rezultatelor, altfel fără o îmbunătățire a acestor rezultate cercetarea nu se justifică. Cercetarea în învățământ nu poate neglija latura sa psihologică care, în fond, este *cheia* ei. Şi această *cheie* este stăpânită numai de cel care se apleacă cu atenție în activitatea lor, şi asupra lucrărilor de psihologie genetică, de psihologie socială, de psihologie a învățării etc. (I. Drăgan, I. Nicola, 1993). Nu poate neglija latura genetică care constituie *fundamentul* tuturor interacțiunilor factorilor de mediu, dar şi al factorilor educaționali. Şi în aceeaşi măsură cercetarea în învățământ nu poate neglija latura pedagogică care este „*puntea de legătură sau liantul*". Educația include un sistem complex de acțiuni şi influențe de natură formativă şi informativă, având un rol major în dezvoltarea psihică şi în formarea personalității umane.

Condiția dezvoltării este ca factorii de mediu să acționeze asupra subiectului uman, iar acesta să reacționeze prin intermediul unei activități proprii specifice (M. Ionescu, 2001, p. 9).

Alegerea subiectului cercetării trebuie:

- să aibă relevanță locală, regională, internațională;
- să conducă la găsirea unor noi soluții.

Cum ar trebui să fie condusă cercetarea ? Cercetătorul este familiar cu literatura de specialitate, metodologia să fie aleasă corect, subiecții eşantionului să fie corect selectați, şi nu în ultimul rând, să se respecte principiile eticii.

Impactul cercetării trebuie să aibă relevanță teoretică şi pragmatică. *Banister şi colab.* (1995) consideră că este în beneficiul cunoaşterii psihologice ca *cercetătorii să fie profund interesați şi personal implicați în subiectul de studiu, decât plictisiți, dar acurați şi exacți* (p. 36).

În concluzie, *cercetarea psihopedagogică, reprezintă un demers rațional, organizat în vederea surprinderii relațiilor funcționale şi cauzale dintre variabilele acțiunii educaționale practice.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Banister. P., Burman, E., Paeker, I., Taylor, M., Tindall, C., 1995, Qualitative Methods in Psychology, A Research Guide, Open University Press, Buckingham.

Ionescu, M., 2001, Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., 2003, Instrucție şi educație. Paradigme, strategii, orientări, modele, Editura Presa Universitară Clujeană Cluj-Napoca.

Drăgan, I., Nicola, I., 1993, Cercetarea psihopedagogică, Editura Tipomur, Târgu-Mureş.

Drăgotoiu, I., 1995, Introducere în metodologia cercetării ştiințifice, Editura „Dimitrie Cantemir" Târgu-Mureş, Târgu-Mureş.

CE ESTE CERCETAREA CALITATIVĂ ?

Georgeta Botezatu - Şcoala nr. 24 Braşov
Georgel Botezatu - Şcoala nr. 23 Braşov
Constantin Barbu - Şcoala nr. 23 Braşov

Ce este cercetarea calitativă ? Ultimul deceniu este martorul unor „revoluţii" metodologice în ştiinţele sociale. Dacă până nu de mult „a face ştiinţă" implica doar cercetări experimentale şi analiză statistică a datelor, în ultimii ani metodele cantitative au fost supuse unor analize critice.

Termenul de cercetare calitativă este departe de a fi un concept unitar. Cercetarea calitativă (CC) neaparţinând unei singure discipline ştiinţifice, cercetătorii îi atribuie înţelesuri diferite, neexistând o definiţie unanim acceptată. Cea mai generică definiţie a cercetării calitative se referă la o *abordare multidisciplinară şi transdisciplinară, pluriparadigmatică şi multimodală, ce implică studierea subiectului/fenomenului în cadrul natural, cu scopul înţelegerii şi interpretării lui pe baza semnificaţiilor pe care persoanele le aduc cu ele* (N. Denzin, Y. Lincoln, 1994, p. 3).

Dar, înainte de a se defini simplist şi prematur ce înseamnă o CC valoroasă, este mai important să se cunoască şi să se accepte complexitatea asociată unui astfel de proces de cercetare şi de evaluare.

Cercetarea calitativă (CC) este interesată de complexitatea interacţiunilor sociale exprimate în viaţa cotidiană şi de semnificaţiile atribuite de participanţii acestor acţiuni.

Unii autori cosideră că cercetarea cantitativă ar trebui să fie precedată de cercetarea calitativă. În acest sens, Burt şi Oaksford (1999) se exprimă metaforic exprimându-se că cercetarea cantitativă devine „copilul" celei calitative. O astfel de prezumţie este eronată şi nu ar aduce nici un serviciu cercetării calitative.

În ultimul timp s-a încetăţănit în terminologia psihopedagogică conceptul de „cercetare-acţiune" (action-research), cu care se desemnează un nou tip de metodologie investigatoare prin care cercetătorul îşi implementează cercetarea – nu post factum, ci chiar în momentul organizării – în activitatea pedagogică concretă din şcoală, urmărind nu numai recoltarea de date, ci, implicit, şi optimizarea activităţii instructiv-educative, prin intervenţii modelatoare. Acest tip de cercetare serveşte direct şi în mare măsură obiectivul principal al cercetării şi finalitatea ei: *optimizarea activităţii de instruire şi educare a tinerilor, sporirea eficienţei actului pedagogic.*

Cercetarea-acţiune (action-research) este considerată a fii tehnica de studiu care serveşte cel mai adecvat nevoilor unei comunităţi, instituţii sau organizaţii. A fost introdusă de Kurt Lewin, care militează încă din anii 40 pentru orientarea exclusivă a ştiinţilor sociale către rezolvarea de probleme reale. Conform lui Lewin, este fundamental ca ştiinţa să ghideze intervenţiile practice.

Lewin introduce termenul de cercetare-acţiune definind *metoda ca o tehnică de cercetare comparativă a condiţiilor şi consecinţelor diverselor acţiuni sociale, demers care conduce la implementarea unor noi acţiuni sociale, generate de cercetare* (p. 144).

Este un tip de cercetare recomandat de specialişti *care presupune o intervenţie la scară mică în funcţionarea lumii reale şi examinarea atentă a efectelor acelei intervenţii* (M. Bocoş, 2003, p. 16).

În practică, metoda acțiune-cercetare este mai mult decât o simplă combinație a cercetării fundamentale cu cea aplicativă. Ea generează cunoştinţe prin studiul schimbării, bazându-se pe maxima *dacă vrei să înțelegi un fenomen, încearcă să-l schimbi* (A. Băban, 2002, p. 81). Această metodă depinde de procesul schimbării pentru a produce cunoştinţe.

Cercetarea – acțiune nu poate fi utilizată în laboratoare, birouri, universități. Aceasta se realizează în mediul social în care a apărut problema, cercetătorul integrându-se în viața de zi cu zi a persoanelor implicate în problemă. În acest caz cercetătorul îşi asumă roluri multiple: de consultant, colaborator, investigator, participant. Flexibilitatea, procesualitatea şi aplicativitatea sunt puncte forte ale metodei.

Caracterul de acțiune social-umană, specific educației, este îndeobşte cunoscut. Mai puțin sunt însă cunoscute, şi mai ales înțelese particularitățile acestui gen de acțiune. Ca acțiune umană, educația se desfăşoară între doi *poli,* subiectul sau agentul acțiunii (educator) şi obiectul acțiunii (elev). Spre deosebire de alte acțiuni umane, în acțiunea educațională obiectul este concomitent şi subiect, sau, *o existență dimensionată subiectiv*. Aceasta este caracteristica esențială a acțiunii educaționale. Alte elemente care intră în structura acțiunii educaționale sunt: mesajele educaționale, câmpul educațional, mijloacele educaționale, situația educațională şi efectele actului ca atare.

Într-o *cercetare psihopedagogică* concretă, preocuparea se îndreaptă în direcția cunoaşterii acestor relații pentru ca, pe această bază, să se poată interveni în desfăşurarea ulterioară a acțiunii educaționale.

Îmbunătățirea rezultatelor la învățătură sunt condiționate de structurile şi funcțiile psihice. În balanța rezultatelor se află nu numai metodele şi procedeele utilizate de cercetător, ci şi *produsele psihice* pe care le-a realizat prin sistemul muncii sale*, produse* care chiar dacă nu se văd se simt: adică elevul obține rezultate bune la învățătură fiindcă i-a fost inoculat spiritul de observație, i-a fost dezvoltată memoria logică, i-a fost stimulată gândirea creatoare etc. Fără aceste transformări nu este posibilă obținerea unor rezultate superioare.

Interpretarea rezultatelor obținute, cât şi utilizarea unor metode şi procedee adecvate, care să determine aceste rezultate, sunt condiționate direct şi efectiv şi de pregătirea psihopedagogică a dascălului cercetător.

În cercetarea psihopedagogică este necesar să se înțeleagă rolul activ al psihicului în conduita umană, adică *acel determinism sui-generis care este determinismul psihic* (I. Drăgan, I. Nicola*,* 1993, p. 8). Psihicul copilului este *„o prismă de refracție*" pentru acțiunile educaționale. Cercetătorul foloseşte operațiile logice - inferența, ipoteza, deducția etc. – şi interpretarea psihologică. Acestea sunt ajutate şi de faptul că universul psihic al copilului se obiectivează în universul său (verbal, motor). *Produsele psihice* (spiritul de observație, memoria logică, gândirea creatoare, atitudinea pozitivă față de muncă, etc.) ca rezultat al educației se obiectivează în comportament, în rezultatele învățării (răspunsuri la lecții, temele scrise, lucrările practice etc.) sau în conduita cotidiană. Toate acestea înregistrate, sistematizate şi măsurate cu ajutorul statisticii psihologice şi pedagogice şi interpretate psihologic ne oferă imaginea transformărilor produse în psihicul elevilor în urma acțiunilor educative, devenit obiect al investigației psihopedagogice.

O caracteristică esențială a cercetării acțiune este lărgirea cercetării nu numai la studiul aspectelor obiective ale acțiunii educaționale (activitatea instructiv-educativă şi comportamentul elevilor ca rezultat al acesteia) ci şi preocupările care se produc în *cutia neagră* (psihicul elevilor).

- *Caracteristicile cercetării-acţiune* (M. Bocoş, 2003, p. 16):

- este *situaţională* – permite diagnosticarea unei probleme într-un context specific şi contribuie la încercarea de a o rezolva în acest context;
- este în general, dar nu obligatoriu, *colaborativă*, atunci când echipele de cercetători şi practicieni lucrează împreună;
- este *participativă* - întrucât însăşi membrii echipei iau parte direct sau indirect la implementarea cercetării;
- este *autoevaluativă* – pentru că modificările sunt evaluate continuu, iar obiectivul final este îmbunătăţirea practicii educaţionale.

Cercetarea-acţiune are un puternic caracter interdisciplinar, necesitând cunoştinţe de pedagogie, psihologie, biologie, biomedicale, sociologie, statistică, etică, logică, cibernetică etc. Este necesară o cunoaştere a noţiunilor de care cercetătorul are nevoie în organizarea, desfăşurarea şi finalizarea cercetării sale.

- *Stagii/etape în cercetările-acţiune*
  1. *stagiul de diagnostic* – în care sunt analizate problemele şi sunt formulate ipotezele;
  2. *stagiul terapeutic* – în care ipotezele sunt testate în cadrul unui experiment dirijat conştient spre schimbare, de preferat într-o situaţie de viaţă socială.

Există mai multe modalităţi de aplicare a metodei, şi anume (A. Băban, 2002, p. 82):

- cercetarea –acţiune tehnică;
- cercetarea –acţiune practică;
- cercetarea –acţiune emancipatorie.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Burt, K., Oaksford, M., 1999, Qualitative methods: beyond beliefs and desires, The Psychologist, 12, 332-335.

Denzin, N.; Lincoln, Y., 1994, Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, CA: Sage.

Burt, K., Oaksford, M., 1999, Qualitative methods: beyond beliefs and desires, The Psychologist, 12, 332-335.

Lewin, K., 1997, Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science. Washington, DC: American Psychological Association.

Lyotard, I., 1984, The Postmodern Condition a Raport on Knowledge, Manchester University Press, Manchester.

PRINCIPALELE DIFERENȚE DINTRE CERCETAREA-APLICATIVĂ ȘI CERCETAREA-ACȚIUNE

Filoftea Cenan[1] , Livia Lengyl[2], Emil Grigore, Georgeta Radu[3]
[1] Școala nr. 11 Brașov, [2] Școala nr. 5 Brașov, [3] Școala nr. 9 Brașov

Cercetarea-acțiune are un puternic caracter interdisciplinar, necesitând cunoştinţe de pedagogie, psihologie, biologie, biomedicale, sociologie, statistică, etică, logică, cibernetică etc. Este necesară o cunoaştere a noțiunilor de care cercetătorul are nevoie în organizarea, desfăşurarea şi finalizarea cercetării sale.

În tabelul nr. 1 sunt prezentate principalele diferențe dintre cercetarea – aplicativă şi cercetarea – acțiune.

■ **Tabel nr. 1.** *Principalele diferențe dintre cercetarea – aplicativă şi cercetarea – acțiune.*

Cercetarea practic - aplicativă	**Cercetarea – acțiune**
- se referă la stabilirea de relații şi la testarea de teorii; - aplică riguros metoda ştiințifică; - se studiază un număr mare de cazuri; - se studiază un control maxim asupra variabilelor, şi se studiază tehnici de cercetare precise, riguroase de eşantionare; - se manifestă grijă deosebită în generalizarea rezultatelor şi în extrapolarea concluziilor la situații comparabile.	- valorifică metoda ştiințifică mai liber şi mai relaxant, întrucât se focalizează pe *o problemă specifică analizată în condiții specifice;* - scopul este de a obține o cunoaştere focalizată pe o situație şi pe un scop particular; - în cercetarea-acțiune practică, cercetătorul, investigatorul îşi monitorizează principalele practici educaționale, cu scopul imediat de a-şi dezvolta propriile lor judecăți de valoare şi raționamente practice.

În contrast cu metodele tradiționale, tehnica acțiune-cercetare depinde de procesul schimbării pentru a produce cunoştinţe. Această metodă este adecvată atunci când sunt necesare cunoştinţe specifice pentru soluționarea unei probleme specifice, cu scopul ultim de a îmbunătății acțiunile sociale (A. Băban, 2002, p. 82).

Cele opt caracteristici pentru ca o cercetare/un cercetător să primească atributul de calitativ sunt prezentate în tabelul nr. 2.

■ **Tabel nr. 2.** *Caracteristicile cercetării/cercetătorului calitativ (adaptat după Rossman şi Rallis, 1998).*

1. are loc în mediul natural;
2. apelează la metode multiple, de tip interactiv;
3. este participativă şi emergentă;
4. este fundamental interpretativă;
5. fenomenul social este văzut holistic;
6. este permanent reflexivă asupra rolului cercetătorului în procesul cercetării;
7. este preocupată de „biografia" ei personală şi de modul în care ea modelează studiul;
8. apelează la raționamente complexe de tip inductiv şi deductiv.

În concluzie, *cercetarea-acțiune este o exemplificare elocventă a modului în care cercetarea este redimensionată, de la adunarea de date la conştientizarea caracterului ei transformativ şi aplicativ.*

■ **Tabel nr. 3.** *Avantajele şi dezavantajele cercetării calitative* (A. Băban, 2002, p. 170).

Puncte tari	Puncte slabe
Interacțiunea față în față cu participanții. Datele se adună în mediul natural. Explorează percepțiile participanților. Permite follow-up-uri de clarificare. Facilitează evidențierea nuanțelor. Utilă în explorarea fenomenelor complexe. Adună date verbale şi nonverbale. Oferă flexibilitate. Oferă informație contextualizată. Facilitează cooperarea. Se pot obține cantități mari şi diverse de date într-un timp relativ scurt. Posibil de cuantificat şi de analizat statistic. Etc.	Depinde de gradul de cooperare al participanților. Esențialul se poate pierde în mulțimea de date. Datele pot fi interpretate în multiplele moduri. Necesită o pregătire de specialitate riguroasă. Dificil de replicat. Echipament şi materiale costisitoare. Generează dileme etice. Datele pot fi influențate de cercetător. Depinde de onestitatea participanților. Poate cauza discomfort sau chiar situații de risc pentru cercetător. Stilul de redactare poate „pierde" cercetarea. Depinde în grad mare de abilitățile cercetătorului. Etc.

CC nu îşi propune testarea de ipoteze ca în cercetarea cantitativă. Un studiu calitativ porneşte de la întrebări deschise, anumite ipoteze putând lua contur în timpul cercetării. Dacă cercetarea cantitativă foloseşte raționamente deductive, în care adevărul ipotezelor formulate anterior este acceptat sau respins în funcție de rezultatele obținute, CC porneşte mai ales de la raționamente de tip inductiv, unde ipotezele şi concluziile iau contur pe baza informațiilor şi faptelor adunate. *Metoda predilectă în adunarea datelor în CC este interviul, în timp ce în cercetarea cantitativă, experimentul de laborator.* Analiza statistică este indispensabilă în studiul experimental, care este unul comparativ, față de CC care este descriptivă, iar analiza se bazează pe interpretare.

Caracteristicile generale ale CC şi cercetării cantitative

Vor fi prezentate unele caracteristicile generale ale CC care o fac să se deosebească de cercetarea cantitativă:

▪ *perspectiva constructivistă*. Constructivismul subliniază natura plurală şi plastică a realității.

Cunoştințele şi adevărurile sunt create de mintea umană şi nu descoperite de ea. Sarcina cercetătorului este să construiască sau să desconstruiască versiunile asupra realității sociale şi funcțiile lor instrumentale şi practice;

▪ *perspectiva individuală şi interpretativă.*

Surprinderea perspectivei "actorilor sociali" asupra fenomenului studiat prin observații, interviuri, grupuri participative, studiul de caz, este scopul major al cercetării calitative. Studiile particulare şi specifice în cadrul natural al vieții cotidiene, colectarea de experiențe umane sporesc şansa surprinderii diversității caracteristicilor vieții sociale în acțiune. CC nu pretinde să genereze adevăruri universale sau legi ştiințifice ci să ofere o interpretare şi semnificație a modului în care actorii sociali înțeleg sau interpretează lumea cotidiană;

▪ *contextualizarea.*

Experimentul este descris ca o construcție artificială în care persoanele sunt dezgolite de identitate şi context socio-istoric pentru a deveni vehicule de operare a unor legi comportamentale abstracte (K. Danziger, 1999). Comportamentele

individuale şi sociale nu pot fi înțelese detaşate de context, fără a se face referire la semnificațiile şi scopurile ataşate de actori şi activitățile lor. Decontextualitatea persoanei sărăceşte cunoaşterea;

- *reflexivitatea*.

Reflexivitatea este probabil ceea mai distinctivă caracteristică a CC. Acest concept descrie încercarea de a face explicit procesul prin care materialul şi analiza sunt produse. Se subliniază poziția centrală a cercetătorului în construcția de cunoştințe, faptul că dovezile cercetării sunt puncte de vedere personale, deschise schimbării şi reconstrucției. Reflexivitatea indică prezența cercetătorului ca parte intrinsecă a contextului şi culturii pe care încearcă să o înțeleagă. Scopul relatării reflexive este acela de a permite cititorului să înțeleagă că cercetătorul aduce cu sine în cercetare experiențele, valorile şi interesele sale. Reflexivitatea este, în ultimă instanță, recunoaşterea caracterului relativ a realității sociale, a existenței realităților sociale multiple;

- *descripții bogate*.

Produsul CC este o creație densă, complexă care reflectă interpretările cercetătorului asupra lumii sociale, particularizată în situații locale. Din datele CC se poate urmări cronologia evenimentelor, modul în care evenimentele conduc la anumite consecințe, procesul de atribuiri de semnificații, relația particulară dintre cercetător şi fenomenul studiat. Cuvintele au un sens concret, real, plin de semnificații, care deseori sunt mai convingătoare pentru cititor decât paginile de tabele sau grafice care sumează cifre;

- *diversitate şi creativitate*.

CC implică tehnici metodologice diverse, derivate atât din diversitatea paradigmelor teoretice cât şi din diversitatea fenomenului social şi uman. Cercetătorul trebuie să cunoască şi să înțeleagă cadrul ontologic, epistemologic şi metodologic al fiecărei paradigme teoretice. Cercetătorul are de îndeplinit un număr mare de sarcini, de la interviuri la observații, de la interpretări de documente personale şi istorice la autoreflecții şi introspecții. El este un inovator şi un creator prin modul în care combină metodele, sursele, perspectivele, cât şi prin modul în care traduce mulțimea de note, documente, impresii în text (A. Băban, 2002, p. 18).

Ceea ce nu trebuie uitat, nici de către adepții analizei cantitative, nici de către cei ai analizei calitative este *că ultimul cuvânt în procesul de analiză interpretativă şi în prezentarea datelor propriei cercetări îl are şi trebuie să-l aibă cercetătorul.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Denzin, N.; Lincoln, Y., 1994, Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, CA: Sage.

Lewin, K., 1997, Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science. Washington, DC: American Psychological Association.

Lyotard, I., 1984, The Postmodern Condition a Raport on Knowledge, Manchester University Press, Manchester.

POSTMODERNISM ÎN CERCETAREA CALITATIVĂ

Viorica Dragomir[1], Constantin Dragomir[2], Ioan Damaschin[3]
[1] Școala nr. 27 Brașov, [2] Școala nr. 31 Brașov, [3] Școala nr. 24 Brașov

Postmodernismul este este mişcarea intelectuală, cu impact semnificativ, în ultimile două decenii asupra ştiinţelor sociale şi vieţii culturale. Curentul postmodern subliniază tranziţia umanităţii spre o altă epocă istorică, semnificativ diferită de cea modernă. Cu acelaşi sens este deseori utilizat şi termenul de *poststructuralism*, deşi uneori i se atribuie o tentă mai radicală (M. Travers, 2001). Majoritatea autorilor americani preferă termenul de *postmodernism.*

CC nu îşi propune testarea de ipoteze ca în cercetarea cantitativă. Un studiu calitativ porneşte de la întrebări deschise, anumite ipoteze putând lua contur în timpul cercetării. Dacă cercetarea cantitativă foloseşte raţionamente deductive, în care adevărul ipotezelor formulate anterior este acceptat sau respins în funcţie de rezultatele obţinute, CC porneşte mai ales de la raţionamente de tip inductiv, unde ipotezele şi concluziile iau contur pe baza informaţiilor şi faptelor adunate. *Metoda predilectă în adunarea datelor în CC este interviul, în timp ce în cercetarea cantitativă, experimentul de laborator.* Analiza statistică este indispensabilă în studiul experimental, care este unul comparativ, faţă de CC care este descriptivă, iar analiza se bazează pe interpretare.

Reflexivitatea este probabil ceea mai distinctivă caracteristică a CC. Acest concept descrie încercarea de a face explicit procesul prin care materialul şi analiza sunt produse. Se subliniază poziţia centrală a cercetătorului în construcţia de cunoştinţe, faptul că dovezile cercetării sunt puncte de vedere personale, deschise schimbării şi reconstrucţiei. Reflexivitatea indică prezenţa cercetătorului ca parte intrinsecă a contextului şi culturii pe care încearcă să o înţeleagă. Scopul relatării reflexive este acela de a permite cititorului să înţeleagă că cercetătorul aduce cu sine în cercetare experienţele, valorile şi interesele sale. Reflexivitatea este, în ultimă instanţă, recunoaşterea caracterului relativ a realităţii sociale, a existenţei realităţilor sociale multiple.

Postmodernismul reconfigurează asumpţiile noastre despre adevăr, cunoaştere, societate şi înţelegerea realităţii (D. Harper, 1995). Apariţia postmodernismului este legată de sentimentul contemporan al căderii în desuetudine a teoriilor, canoanelor şi modelelor anterioare, precum şi incapacitatea acestora de a ajunge la adevăr (M. Constantinescu, 1999).

Argumentele *postmodernismului* despre relativitatea adevărului au jucat un rol important în dezvoltarea cercetării calitative. Actualmente, este recunoscut faptul că sistemele de cunoştinţe care produc adevăruri sunt valabile doar pentru o anumită perioadă istorică sau cadru social.

Din perspectivă postmodernă, nu pot exista adevăruri absolute sau poziţionări etice universale. Complexitatea şi dinamismul lumii sociale determină faptul că cercetătorul poate emite rareori predicţii valide. Există prea mulţi factori care operează în orice situaţie socială, astfel încât relaţia descoperită în trecut, nu este tipică şi situaţiilor viitoare.

Din punct de vedere filozofic gânditorii postmoderni în spiritul teoriei contextualiste promovează deconstrucţia în căutarea şi aflarea adevărurilor din lume şi din viaţă. Dintre reperele deconstrucţiei enumerăm (P. M. Rosenan, 1992, p. 121; V. Marcu, 2007, p. 31):

- descoperirea unei excepţii de la o generalizare prezentată în text şi impingerea acesteia la limită, astfel încâtaceasta să pară absurdă, subminarea principiului dominator prin utilizarea acestei excepţii;
- interpretarea argumentelor textuale la extrema lor, chiar în spirit caricatural, chiar împotriva evidenţelor din text;
- afirmaţiile absolute să fie evitate şi să fie cultivate interese intelectuale prin afirmaţii senzaţionale;
- negarea tuturor legăturilor evidente, şi scoaterea în evidenţă a excepţiilor;

- rostul deconstrucției nu este de a face lumină, de a scoate în evidență adevărul, şi de a multiplica numărul întrebărilor, al îndoielilor şi posibilităților, nimic nefiind de respins sau de acceptat;
- prezentarea unor texte cu cât mai multe interpretări posibile;
- să nu evităm ci să cultivăm ambiguitatea şi ambivalența, iar textul să poată fi interpretat în fel şi chip;
- prezentarea unor noțiuni noi, neobişnuite în care să-şi găsească locul şi banalul şi familiarul etc.

Ideile fundamentale ale postmodernismului/poststructuralismului sunt (A. Băban, 2000, p. 6):

- realitatea este multiplă, de multe ori conflictuală;
- adevăruri absolute nu există;
- cunoaşterea şi cunoştințele noastre sunt dependente de contextul istoric, social şi cultural;
- validarea empirică a cunoştințelor nu este neapărat necesară;
- descripțiile şi explicațiile fenomenelor nu sunt şi nu pot fi neutre.

Discontinuitatea față de umanismul raționalist, abandonarea elitismului valoric, decanonizarea, neîncrederea în însăşi realitatea existenței şi în orice fundamentare metafizică a ei, au determinat din partea unora, critici vehemente a *postmodernismului* (M. Cărtărescu, 1999). Pentru aceştea *postmodernismul* înseamnă iraționalitate, anarhie şi o nederminare amenințătoare. În realitate, teoria postmodernă este o combinație ciudată de cinism, frică şi speranță față de complexitatea lumii sociale contemporane.

În cartea sa *Condiția postmodernă: raport asupra cunoaşterii,* I. Lyotard (1984) caracterizează epoca postmodernă prin scepticism față de sistemul universal de gândire. ***Obiectivul postmodernismului***, scrie I. Lyotard, *este de a avansa o viziune critică asupra lumii moderne*. *Postmodernismul* nu se vrea o soluție sau un răspuns la problemele ridicate. Mai degrabă, curentul postmodern oferă un mod de gândire critică asupra lumii, ştiinței şi ființei umane. Metodele postmoderne au schimbat percepția graniței dintre ştiințele sociale şi cele umaniste, impunând viziunea interdisciplinarității.

Cercetătorii postmoderni îşi asumă şi fac cunoscut prin notele de reflecție, participarea lor la colectarea, analiza şi interpretarea datelor. Relevarea a ceea ce a învățat cercetătorul de la participanți nu este un aspect de neglijat. Dezvăluirea laturii umane a cercetătorului a luat forme noi de deconstructivism. Interpretarea şi textul creat de cercetător este "deconstruit" de el însuşi şi sunt introduse căi alternative de a privi datele.

Ceea ce nu trebuie uitat, nici de către adepții analizei cantitative, nici de către cei ai analizei calitative este *că ultimul cuvânt în procesul de analiză interpretativă şi în prezentarea datelor propriei cercetări îl are şi trebuie să-l aibă cercetătorul.* Cunoştințele şi adevărurile sunt create de mintea umană şi nu descoperite de ea. Sarcina cercetătorului este să construiască sau să desconstruiască versiunile asupra realității sociale şi funcțiile lor instrumentale şi practice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Cărtărescu, M., 1999, Postmodernismul românesc, Editura Humanitas, Bucureşti.

Constantinescu, M., 1999, Forme în mişcare: postmodernismul. Bucureşti: Univers enciclopedic.

Harper, D., 1995, Discourse analysis and mental health . J. of Mental Health, 4, 347-358.

Lyotard, I., 1984, The Postmodern Condition a Raport on Knowledge, Manchester University Press, Manchester.

Marcu, V., 2007, Psihopedagogie pentru formarea profesorilor, Editura Universității din Oradea.

Travers, M., 2001, Qualitative Research through Case Studies, London: Sage.

TIPURI DE CERCETARE PSIHOPEDAGOGICĂ. TAXONOMII POSIBILE

Aurel Coste[1], Adriana Coste[2], Angelica Miara[2], Viorica Pirtea[1]
[1] Şcoala cu Cls. I-VIII Buntești, [2] Şcoala cu Cls. I-VIII Pietroasa

Fiecare cercetare poate fi analizată şi explicată apelându-se la mai multe criterii taxonomice (M. Bocoş, 2003, p. 10; M. Ionescu, M. Bocoş, 2001, p. 325; E. Joița, 2003, p. 398).

Vom prezenta, în cele ce urmează, un tabel cu funcțiile cercetării pedagogice care sunt diverse şi extrem de relevante pentru procesul complex de dezvoltare a pedagogiei ca ştiință: constatativă, descriptiv-analitică, explicativă, praxiologică, predictivă, sistematizatoare, referențial-informațională (A. Neculau, T. Cozma, 1994; J. Thomas, 1977). La această enumerare mai adăugăm funcțiile: ameliorativă/optimizatoare, evaluativă, euristică.

Tabel nr. 1. *Tipuri de cercetare psihopedagogică.*

Criteriul taxonomic	**Tipuri de cercetare**	**Scurte observații şi caracterizări**
Componentele şi subcomponentele structurale ale acțiunii educaționale	- referitoare la resursele umane, resursele materiale, câmpul relațional, predare, învățare, evaluare etc.	- se realizează din perspectivă sistemică
Perspectivele de analiză	- pluri-, inter-, şi transdisciplinare	- sunt preferabile cele interdisciplinare
Natura problematicii abordate	- teoretico-fundamentală	- abordează o problemă generală, aparent fără aplicabilitate practică imediată, are caracter pronunțat teoretic şi finalitate teoretică (descriere, explicare, precizare, analizare etc.) - operează în plan deductiv şi are ca obiect analiza logică şi/sau istorică a unor enunțuri deja formulate, stabilirea de corelații între concepte, teorii, principii etc., stabilirea de consecințe
	- practic-aplicativă (numită şi empirică)	- abordează o problematică restrânsă, cu aplicabilitate practic imediată, are caracter predominant aplicativ şi finalitate practică (identificare de strategii de acțiune, de soluții practice pentru depăşirea anumitor stări negative, pentru ameliorarea rezultatelor instructiv-educative, pentru rezolvarea unor probleme) - operează în plan inductiv; prin confruntarea directă cu realitatea educațională şi prin explorarea ei se formulează concluzii, generalizări, predicții

Instrumentarul şi metodologia utilizate	- observaţională (neexperimentală sau nonexperimentală)	- are caracter descriptiv, dă informaţii despre legăturile dintre variabile - se efectuează de către un observator care, de obicei, este subiectul/agentul acţiunii educaţionale; el observă anumite aspecte ale propriei sale activităţi, pentru ca astfel să desprindă anumite constatări şi concluzii pedagogice
	- experimentală	- identifică relaţii funcţionale şi cauzale, legităţi etc. - presupune desfăşurarea de acţiuni educaţionale, ale căror rezultat sunt analizate şi prelucrate pentru a stabili eficienţa lor educaţională - conduce la descoperirea unor relaţii şi legităţi ale activităţii educaţionale şi la formularea unor recomandări - experimentarea presupune investigaţii de ordin cantitativ, măsurarea fenomenelor investigate
	- comparată	- studiază comparativ sistemele naţionale de educaţie şi învăţământ şi aspecte particulare ale lor
	- istorică	- analizează problematicile din perspectiva evoluţiei lor în timp, prin studii transversale
Finalitatea propusă	- constatativă	- îşi propune cunoaşterea şi descrierea fenomenelor educaţionale, identificarea de legături între variabile
	- ameliorativă	- îşi propune intervenţii ameliorative prin modificarea anumitor variabile
	- de dezvoltare	- descrie relaţiile existente între variabile şi face predicţii asupra schimbărilor care au loc între variabile ca o funcţie de timp - sintagma „cercetare de dezvoltare” se poate referi la problemele difuzării/inserţiei rezultatelor cercetărilor aplicative, la identificarea unor propuneri educaţionale, soluţii metodologice, organizatorice, la posibilităţi de creare a unor situaţii şi acţiuni favorabile, de ameliorare şi chiar inovare şi reformare a practicii educative

	- orientată	- îşi propune un demers inductiv, de la o anumită situație dată, spre concluzii şi decizii educative, spre un obiectiv mai general
Funcția îndeplinită	- descriptiv-analitică	- de ex., cele constatative
	- explicativă	- de ex., cele ameliorative
	- operațională	- de ex., cele de dezvoltare
	- proiectivă	- de ex., cele de proiectare
Numărul şi forma de organizare a subiecților antrenați	- individuală	-organizată şi realizată pe baza investigării anumitor subiecți, funcție de finalitatea propusă
	- în grupuri mici	- subiecții sunt organizați pe grupuri mici (de ex. formate din 6-7 persoane), care pot fi omogene – alcătuite de cercetător după un criteriu stabilit în prealabil sau eterogene, numite echipe – constituite intenționat de către cercetător în acest fel sau prin inițiativele spontane, individuale ale subiecților
	- combinate	- îmbină formele de organizare prezentate mai sus

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bocoş, M., 2003, *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., 2001, *Pedagogie,* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., 2003, *Instrucție şi educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura Presa Universitară Clujeană Cluj-Napoca.

Joița, E., 1999, *Pedagogie – știința integrativă a educației,* Editura Polirom, Iaşi.

Joița, E., 2003, *Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară,* Editura Arves, Bucureşti.

Neculau, A., Cozma, T., (coord.), 1994), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Thomas, J., 1977, *Marile probleme ale educației în lume*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

DEMERSURI SPECIFICE ÎN CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ

Irina Vaida[1], Mariana Ciupercă[2], Alin Pașca[3]
[1] Școala cu Cls. I-VIII Covasna, [2] Școala cu cls. I-VIII Sovata, [3] Școala cu Cls. I-VIII Nucet

Cercetarea psihopedagogică presupun ansambluri de demersuri sistematice şi complexe, gândite, proiectate, organizate, realizate, coordonate şi în final evaluate, după următoarea ierarhizare algoritmică, cu etapele şi subetapele prezentate în cele ce urmează.

Schema generală, etapele şi subetapele implicate în cercetarea psihopedagogică (M. Ionescu, 2001, p. 327; M. Bocoş, 2003, p. 18):

1. ***Delimitarea problemei de cercetat***

identificarea unei probleme demne de cercetat şi stabilirea domeniului în care se încadrează;
formularea clară a problemei de cercetat;
documentarea asupra problemei de cercetat.

2. ***Proiectarea activității de cercetare***

stabilirea obiectivelor cercetării;
formularea ipotezei cercetării;
elaborarea unui proiect al cercetării unitar şi coerent.

3. ***Desfăşurarea cercetării pedagogice***

Se aplică în practică proiectul cercetării, respectiv verificarea ipotezei.

4. ***Analiza, prelucrarea şi interpretarea datelor obținute.***

5. ***Elaborarea concluziilor cercetării.***

6. ***Valorificarea cercetării.***

7. ***Introducerea/difuziunea noului în practica educativă.***

Demersurile cognitive şi acționale pe care le implică o cercetare sunt o imbinare de tehnică şi artă.

Cerințele/condițiile pe care trebuie să le îndeplinească temele sau problemele investigate:

- *să fie de actualitate*, respectiv să se înscrie în prioritățile teoriei şi /sau practicii educaționale din perioada respectivă;
- *să fie relevante/semnificative, respectiv de interes general,* să prezinte interes şi pentru alți cercetători profesionişti teoreticieni şi/sau practicieni, cadre didactice de la diferite niveluri de învățământ, iar abordarea lor să fie utilă acestora;
- *să fie,* într-o anumită măsură, *originale,* să conducă la contribuții noi, personale ale cercetătorului;
- să dispună de o explicitare şi fundamentare teoretică suficient de solidă şi argumentată, care să-i permită cercetătorului să realizeze corelații cu alte aspecte, cu problematici mai ample etc., astfel, încât orizontul cercetat să fie suficient de extins;

- *să vizeze una din finalitățile cercetării pedagogice*: descrierea, explicarea, modelarea, clarificarea, ameliorarea, optimizarea sau prospectarea activității instructiv-educative;
- să contribuie cu adevărat la dezvoltarea teoriei şi/sau practicii educaționale, la soluționarea problemelor identificate în realitatea educațională.

Este necesar ca tema/problema studiată să includă şi o doză de incertitudine, pentru a fi justificate eforturile şi demersurile investigate şi pentru ca acestea să fie stimulate în vederea găsirii unor soluții explicative, ameliorative, optimizatoare, prospective etc.

Formularea clară a problemelor de cercetat reprezintă o aptitudine care ține de spiritul ştiințific de investigație, de spiritul său analitic, sintetic şi critic, de talentul său pedagogic, de imaginația şi creativitatea sa – calități şi competențe necesare cercetătorului în domeniul educației. Formularea clară a problemelor de cercetat reprezintă o premiză a proiectării şi desfăşurării în condiții optime a cercetărilor pedagogice.

A te informa nu înseamnă a primi o entitate pe care o numim informație, *a te informa înseamnă a te situa într-un anumit fel în raport cu lumea*; „informația este întotdeauna o interpretare" a unei secvențe de lume, o emergență a activităților cognitive (G. Fourez, 1988, p. 30).

Obiectivele cercetării sunt coroborate cu anumite aspecte bine delimitate, ceea ce face ca prin formularea lor, cercetătorul să se apropie şi mai mult de problematica abordată, să reuşească să îşi clarifice menirea şi scopurile cercetării, prin delimitarea şi formularea operațională de *obiective care realmente pot fi atinse.*

Principalul instrument într-o cercetare este ipoteza. O investigație ştiințifică nu se realizează niciodată în afara sau în lipsa unei ipoteze, întrucât ea presupune investigarea de relații de tip „cauză şi efect" sau de relații/interrelații concomitente între anumite variabile – două sau mai multe şi de la care porneşte cea mai mare parte din cercetare.

O cercetare nu se finalizează atunci când s-a stabilit cu ajutorul tehnicilor statistice dacă ipoteza de lucru s-a confirmat sau nu. *O cercetare se finalizează atunci când s-a interpretat ce înseamnă confirmarea ipotezei din perspectivă psihopedagogică, când s-au avansat propuneri şi sugestii ca urmare a investigațiilor şi analizelor proprii, când s-au oferit alternative ş.a.m.d., deci când s-au stabilit concluziile cercetării.*

O dată cu *diseminarea* rezultatelor şi cu informarea auditorului cu noi concepte, idei, strategii etc, apar schimburi de idei, opinii etc., ce duc la *proliferarea* informației dobândite de autor, şi ceea ce este cel mai important, la *optimizarea practicilor lor educative* – aceasta fiind finalitatea cercetării şi la *ameliorarea rezultatelor instructiv-educative* la disciplina respectivă, ceea ce exprimă *eficiența cercetării* (M. Bocoş, 2003, p. 43).

Subliniem, în acest context, implicarea managerilor instituților educaționale, a factorilor de decizie în monitorizarea cercetărilor, în diseminarea cercetărilor din domeniu şi în promovarea diverselor soluții pedagogice şi metodologice propuse.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.
Fourez, G., 1988, La construction des sciences, De Boeck Université, Bruxelles.
Ionescu, M., 2001, Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Ionescu, M., 2003, Instrucție şi educație. Paradigme, strategii, orientări, modele, Editura Presa Universitară Clujeană Cluj-Napoca.

SCHEMA GENERALĂ A ETAPELOR CE SE PARCURG ÎN ELABORAREA UNEI LUCRĂRI ŞTIINŢIFICE

Dorina Gurău[1], Paraschiva Luncan[2], Mihai Agud[3]
[1] Liceul Teoretic Greco-Catolic Oradea, [2] Şcoala cu Cls. I-VIII Salonta, [3]Grup Şcolar „Andrei Şaguna" Oradea

În literatura de specialitate sunt prezentate recomandări metodologice referitoare la *schema generală a etapelor ce se parcurg în elaborarea unei lucrări ştiinţifice* (I. Neacşu, 1990, pp. 219-225; I. Drăgotoiu, 1999, pp. 38-40; M. Bocoş, 2001, p. 39).

Principalele elemente care trebuie avute în vedere în *structurarea unei lucrări metodico-ştiinţifice* şi care reprezintă practic, criterii şi subcriterii care stau la baza evaluării lor sunt:

❖ *Structura lucrării*

→ *Introducere*
→ *Cuprins* (Dezvoltarea temei, a topicilor, a ideilor)
→ *Concluzii*
→ *Lista surselor bibliografice consultate*
→ (Eventual) *Anexe* (de exemplu: tabele conţinând valorile anumitor mărimi, tabele cu rezultate, figuri, formulare-tip, soft-uri etc).

❖ *Câteva **exigenţe generale** ale lucrărilor metodico-ştiinţifice*

- manifestarea *originalităţii, inventivităţii şi a creativităţii* personale a cercetătorului;
- *stilul clar* de expunere;
- *înlănţuirea şi logica* ideilor dezvoltate;
- *limbajul acurat;*
- *aspectul estetic general*, designul lucrării, evidenţierea clară a anumitelor aspecte, idei mai importante prin diferite mijloace gafice, prezentarea intuitivă a unor aspecte, prin realizare de scheme, figuri, tabele etc.

❖ *Recomandări referitoare la **Introducere***

- evidenţierea *actualităţii şi importanţei temei abordate* din punct de vedere metodic, ştiinţific (eventual prin raportare la exigenţele reformei educaţionale);
- explicarea importanţei temei atât în *plan teoretic*, conceptual, cât şi în *plan practic-acţional*, prin precizarea rolului său în optimizarea practicii educative efective;
- conturarea viitoarelor *contribuţii personale*, originale ale autorului, după caz la: explicarea, descrierea, înţelegerea, ameliorarea, optimizarea, soluţionarea, prospectarea temei respective.

❖ *Recomandări referitoare la **Cuprinsul lucrării***

1. *definirea* sau *redefinirea* termenilor, noţiunilor, conceptelor cu care se lucrează, precizarea accepţiunilor care le sunt atribuite şi *operaţionalizarea* lor, pe baza datelor de literatură şi a opiniilor proprii;

2. asigurarea permanentă a *corespondenței* dintre: *tema/titlul lucrării şi a cercetării, ipoteza acesteia, denumirea capitolelor şi subcapitolelor şi conținutul lor şi concluziile formulate*, cărora li se adaugă următoarele:

- realizarea *delimitărilor terminologice şi conceptuale* care se impun;
- precizarea *sistemului de referință explicativ* utilizat, a *paradigmei/teoriei modelului de referință* la care aderăm, pe care îl adoptăm şi în funcție de care conceptualizăm problema şi formulăm ipoteza/ipotezele; în sprijinul obțiunii cercetătorului se vor aduce argumente din cât mai multe perspective;
- formularea clară a *scopului cercetării şi obiectivelor acesteia;*
- formularea corectă şi clară a *ipotezei cercetării;*
- urmărirea consecventă a scopului şi obiectivelor cercetării prin aplicarea planului de cercetare stabilit plecând de la ele;
- asigurarea *echilibrului* dintre topicile şi aspectele teoretice şi cele practic-aplicative şi a premizelor *intersectării* planului teoretic cu cel practic-metodologic;
- realizarea de *conexiuni intra- şi interdisciplinare* în vederea abordării globale a fenomenelor investigate;
- logica *structurii* ideilor, a încadrării lor în diferite subdiviziuni şi logica *redării* ideilor, modalitatea logică, sistematică şi comprehensivă de dezvoltare a acestora, limbajul clar, ştiințific, corect, accesibil;
- *atitudinea activă şi interactivă şi atitudinea critică* manifestată față de informații şi față de datele cu care se vine în contact;
- îmbinarea datelor din literatură cu *opiniile personale;*
- *acuratețea ştiințifică în susținerea şi argumentarea* anumitor idei;
- *rigurozitatea ştiințifică* manifestată în *prezentarea* datelor, în *prelucrarea* şi *interpretarea* lor;
- măsura în care autorul şi textul său reuşesc să *convingă,* în mod ştiințific.

❖ *Recomandări referitoare la* ***Concluzii***

- formularea clară şi sintetică a concluziilor calitative şi cantitative *personale*, *originale*, care *reies din investigațiile şi analizele teoretice şi practice realizate de autor* (fără revenirea la aspecte teoretice, generale) şi care sunt *raportate la ipoteze cercetării;*
- asigurarea *corespondenței organice* dintre tema/titlul lucrării, ipoteza formulată, conținutul lucrării, concluzii;
- apelarea la următoarele forme de exprimare a concluziilor: *descriptivă, explicativă* sau *predictivă;*
- indiferent de forma de exprimare a concluziilor, este necesară realizarea de *aprecieri personale, comentarii critice, de reflecții, analize, interpretări, evaluări şi predicții personale;*
- avansarea de *propuneri şi sugestii, perspective de abordare* utile în viitor, noi *ipoteze de lucru* etc*., relevante* pentru domeniul educațional şi *calitative.*

❖ *Recomandări referitoare la* ***Sursele bibliografice*** *consultate şi la modul de citare a lor*

- *oportunitatea* şi *relevanța* lor din perspectiva temei cercetării;
- includerea în rândul lor a *surselor bibliogafice recente* referitoare la tema studiată;
- *aparatul critic* utilizat în valorificarea bibliografiei şi modalitățile de prelucrare a informațiilor;
- *citirea corectă* a datelor legate de sursele bibliografice;
- *consemnarea bibliografiei* în lista bibliografică în conformitate cu normele metodologice; în text, dacă este vorba de citate, se va preciza autorul, anul apariției cărții şi pagina în care apare textul citatului.

❖ *Recomandări referitoare la* ***Susținerea lucrării***

- *structurarea şi organizarea* comprehensivă, sintetică, logică şi coerentă;
- *suporturile intuitive şi ilustrative* utilizate în prezentare: planşe, monstre, fotografii, diapozitive, folii pentru retroproiector, casete audio, video, softuri;
- *calitățile limbajului verbal* utilizat: acuratețea ştiințifică, claritate, accesibilitate, eleganță etc.;
- *calitățile vocii:* volumul vocii, înălțimea şi intensitatea vocii, intonația, dicția, accentul, viteza de pronunție, pauzele de vorbire etc.;
- *limbajul non verbal/mimico-gestual:* expresia feței, privirea, gesturile, poziția corpului, ținuta generală, alte elemente de comunicare nonverbală;
- *contactul vizual cu auditoriul,* cu toți cei prezenți;
- *legătura cu auditoriul* şi, dacă se doreşte măsura participarea acestuia, măsura în care autorul lucrării reuşeşte să realizeze o prezentare interactivă, să determine auditorul să participe la prezentare, să pună întrebări etc.;
- *capacitatea de sintetizare şi condensare a informațiilor* extrase din diferite surse bibliografice;
- *capacitatea de relevare şi argumentare a punctelor forte* ale lucrării, a aplicabilității practice a recomandărilor formulate, a efectelor lor ameliorative şi optimizatoare etc.;
- măsura în care *convinge* auditoriul;
- încadrarea în *timpul* destinat prezentării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Drăgotoiu, I., 1995, Introducere în metodologia cercetării ştiințifice, Editura „Dimitrie Cantemir" Târgu-Mureş, Târgu-Mureş.

Marinescu, M., 2007, Tendințe şi orientări în didactica modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, București.

METODOLOGIA CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE. METODA ANCHETEI

Iosif Jolțe[1], Adriana Jolțe[2], Lavinia Trif[3], Marioara Mihalca Niță[4]
[1] Școala cu Cls. I-VIII Borod, [2] Colegiul Tehnic Vadul Crișului, [3] Școala cu Cls. I-VIII Tileagd, [4] Școala nr. 1 Sigetul Marmației

În cercetarea ştiinţifică, metodele şi procedeele de cercetare sunt integrate în sisteme metodologice, în cadrul cărora ele interacţionează, se completează unele pe altele, se sprijină reciproc şi acţionează convergent.

Metodologia cercetării psihopedagogice reprezintă teoria şi practica metodelor şi procedeelor de cercetare, ştiința care studiază esența, natura, definirea, statutul, clasificarea şi cerințele de valorificare a acestora. Practic, o metodă nu este eficientă prin sine, ci prin modalitatea prin care cercetătorul o personalizează, respectiv prin modalitatea efectivă de integrare a ei în proiectul cercetării şi de combinare cu celelalte componente ale acesteia.

O cercetare psihopedagogică nu se poate realiza fără un suport metodologic de producere, prelucrare şi interpretare a datelor, fără anumite tehnici, dar nici în absența creativității constructive.

Componentele metodologiei cercetării psihopedagogice şi principalele sale subcomponente sunt:

1. Sistemul metodelor de adunare (colectare) a datelor cercetării:
- metoda autoobservației
- metoda observației
- experimentul psihopedagogic
- metoda anchetei
- metoda interviului
- metoda analizei portofoliilor/ a produselor activității subiecților educației
- metoda cercetării documentelor curriculare şi a unor documente şcolare
- metoda testelor
- metoda studiului de caz
- metodele sociometrice

2. Sistemul metodelor de măsurare a datelor cercetării.

3. Sistemul metodelor de prelucrare matematico-statistică şi interpretare a datelor cercetării.

Sistemul metodelor de adunare (colectare) a datelor cercetării

Din sistemul metodelor de adunare (colectare) a datelor cercetării vor fi prezentate metoda anchetei, metoda interviului, metoda studiului de caz etc.

a. Metoda anchetei

Metoda anchetei este o metodă de cercetare de tip interactiv, care presupune un schimb direct de informații între cercetător şi subiecții supuşi direct investigației, în cadrul căruia, se culeg direct date (opinii, fapte, nevoi educaționale, interese, motivații, cunoştințe, comportamente, dorințe, aspirații etc), în legătură cu anumite fenomene, situații şi manifestări (T. Rotaru, P. Iluț, 1997, p. 44; M. Bocoş, 2003, p. 76).

Ancheta face posibilă culegerea datelor de la o masă mare de indivizi, în scopul cunoaşterii cât mai aprofundate a fenomenelor investigate şi, desigur, în corelație cu ipoteza cercetării.

Instrumentul specific utilizat în anchete este chestionarul, care reprezintă un sistem de întrebări, de regulă scrise, bine structurate, într-o anumită succesiune, pe baza unor considerente logice şi psihologice.

Subiecții chestionați pot furniza răspunsurile în scris sau verbal, distingându-se două tehnici de anchetă, corespunzătoare celor două variante:

- ancheta indirectă/în scris/ prin autocompletarea (autoadministrarea) chestionarului
- ancheta directă/orală.

Într-o anchetă trebuie parcurse următoarele ***etape***:

- precizarea clară a problemei, a obiectivelor urmărite;
- stabilirea eşantionului de subiecți;
- elaborarea instrumentelor de investigație (chestionare, grile de interviu etc.);
- realizarea anchetei pe teren;
- analiza şi prelucrarea calitativă şi cantitativă (statistico-matematică) a rezultatelor obținute (în prealabil s-au stabilit categoriile pentru clasificarea răspunsurilor, atât pentru întrebările deschise, cât şi pentru cele închise).

Chestionarul

Chestionarul este instrumentul utilizat în anchetele din cadrul cercetărilor psihopedagogice.

Părțile unui chestionar sunt:

I. *partea introductivă* – unde în funcție de caz:

- se motivează subiecților necesitatea aplicării chestionarului, realizându-se o sumară integrare/contextualizare a acestui instrument în ansamblul cercetării;
- se evidențiază avantajele generale şi specifice ale anchetei respective;
- se precizează, într-o manieră sintetică şi comprehensivă, scopul şi obiectivele cercetării;
- se precizează cine a inițiat cercetarea şi ancheta şi în ce scop;
- se fac precizările şi recomandările necesare referitoare la modul de completare a chestionarului, insistându-se asupra importanței sincerității şi onestității cu care se dau răspunsurile.

II. *întrebările propriu-zise*; chestionarele pot include un număr variabil de întrebări, de la 2-3 întrebări la 300 întrebări, funcție de: obiectul cercetării, finalitatea propusă, tehnica de anchetă, felul întrebărilor, calitatea şi numărul operatorilor de anchetă, resursele materiale disponibile, timpul avut la dispoziție etc.

Chestionarul poate fi administrat în mai multe întâlniri, în funcție de numărul întrebărilor.

Cerințe în elaborarea unui chestionar, privind alcătuirea întrebărilor:

- să se delimiteze foarte clar şi detaliat problema de cercetat;
- să se delimiteze şi să se opereționalizeze conceptele cu care se lucrează;
- întrebările să fie în concordanță cu tema şi ipoteza cercetării;
- întrebările să fie clar şi concis formulate, utilizând un limbaj accesibil;
- întrebările să vizeze un anumit aspect bine delimitat şi să nu sugereze răspunsul;
- să se respecte particularitățile subiecților chestionați.

Taxonomia întrebărilor componente ale chestionarelor (M. Bocoş, 2003, p. 33):

1. *După conținut,* întrebările pot fi:

- factuale/administrative
- de opinie

- de cunoştinţe

Întrebările factuale sunt utilizate privind evenimentele petrecute în viaţa celor chestionaţi, însuşirile, caracteristicile acestora, stările care îi animă, unele elemente de comportament. Aceste întrebări solicită date obiective, fapte observabile şi verificabile, existând posibilitatea verificării directe a răspunsurilor obţinute prin alte mijloace.

Întrebările de opinie vizează aspecte de ordin subiectiv, care ţin lumea interioară a celor chestionaţi, de părerile lor, de atitudinile pe care le adoptă, de motivaţiile, interesele, aşteptările şi nevoile lor educaţionale, aspecte care nu pot fi observate în mod nemijlocit. Întrebările de opinie nu oferă posibilitatea verificării directe a răspunsuriloe prin alte metode decât cele bazate pe comunicare verbală, deci verificarea se poate realiza, uneori, doar prin metode indirecte.

Întrebările de cunoştinţe au drept scop evaluarea de cunoştinţe a celor chestionaţi, preocupărilor lor intelectuale în anumite domenii, a sistemului de valori la care aderă.

***2.** După forma de înregistrare a răspunsurilor*, întrebările pot fi:

- deschise
- închise
- mixte/semideschise/semiînchise

Tabel nr. 1. *Particularităţile întrebărilor deschise, închise, mixte.*

Tipul de întrebare	Caracteristici	Avantaje	Dezavantaje
deschise	solicită subiecţilor construirea răspunsurilor în maniera dorită (nu sunt îngrădiţi) şi ulterior înregistrarea cât mai fidelă şi completă a acestora	se obţin informaţii diverse despre problema studiată	prelucrarea datelor este mai dificilă decât în cazul întrebărilor închise
închise	nu permit decât alegerea unei variante de răspuns, în conformitate cu opinia subiectului chestionat, dintre mai multe variante posibile, explicate şi fixate în chestioanar; variantele de răspuns pot fi, sau nu, exclusive	prelucrarea datelor se realizează uşor şi sunt eliminate nonrăspunsurile datorate necunoaşterii	informaţiile obţinute sunt mai sărace, mai limitate decât în cazul întrebărilor deschise (subiecţii investigaţi fiind, într-o anumită măsură, îngrădiţi).
mixte/semideschise/ semiînchise	conţin pe lângă setul de variante enumerate mai jos (de la semnul*) încă una de tipul "*Alte situaţii...", "Altă părere...."*	subiectului chestionat i se cere încercuirea unuia dintre codurile ataşate variantelor de răspuns, dar şi explicitarea, în manieră dorită, a situaţiei neexplicitate în variantele scrise.	

*cele mai frecvente tipuri de răspuns sunt: "Da / Nu", "Da / Nu/ Nu ştiu", sau scalate, de exemplu: "Foarte mult / Mult/ Moderat / Puţin / De loc"; "Întotdeauna / De cele mai multe ori / Uneori / Niciodată".

Exemplu: Prezentăm un fragment dintr-un chestionar adresat profesorilor de *Educație tehnologică* din învățământul gimnazial în care întrebările de tipul a) şi b) sunt închise, întrebarea c) este semideschisă, iar întrebarea d) este deschisă.

CHESTIONAR

Prin exprimarea propriilor dumneavoastră opinii şi prin completarea acestui chestionar, veți contribui la creşterea gradului de atenție privind ***Locul disciplinei Educație tehnologică în sistemul educativ, din şcoala românească.***

Vă rugăm să precizați următoarele:

Şcoala:.....
Vechimea în învățământ:

a) În ce măsură considerați că elevii dumneavoastră preferă disciplina *Educație tehnologică*, comparativ cu celelalte discipline predate ?
5. Foarte mult 4. Mult 3. Puțin 2. Foarte puțin 1. Deloc

b) Comunicați elevilor locul şi importanța pe care o prezintă disciplina *Educație tehnologică*, în cadrul comunității şi a unei societății moderne ?
4. Întotdeauna 3. De cele mai multe ori 2. Uneori 1. Niciodată

c) Ce activități realizate de dvs. *considerați că sunt cele mai relevante pentru formarea aptitudinii tehnice la elevii:*
1. activități pe grupuri şi microgrupuri realizate în cadrul lecțiilor
2. activități individuale realizate în cadrul lecțiilor
3. practicarea lecțiilor de formare de abilități practice
4. folosirea calculatorului în procesul de predatre – învățare
5. Altele (Precizați care).....

d) Care considerați că sunt factorii care influențează pozitiv şi, respectiv negativ promovarea disciplinei *Educație tehnologică* în cadrul sistemului educativ din țara noastră ?
.....

VĂ MULȚUMIM pentru colaborare !

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.
Marinescu, M., 2007, Tendințe și orientări în didactica modernă, Editura Didactică și Pedagogică, București.
Rotaru, T., Iluț, P., 1997, Ancheta sociologică şi sondajul de opinie. Teorie şi practică, Editura Polirom, Iaşi.

CARACTERISTICILE METODEI INTERVIULUI

Daniela Bochiş[1], Lida Bouda[2], Corina Blândul[2], Dorica Dragoş[3]
[1] Liceul „O. Ghibu" Oradea, [2] Liceul Minier Moldova Nouă, [3] Şcoala cu Cls. I-VIII Vârfurile

Caracteristicile interviului

Într-o formulare succintă, interviul poate fi definit ca *arta de a pune întrebări şi de a asculta* (A. Fontana şi J. Frey, 1994, p. 361). Interviul este, ca şi ancheta, o metodă de cercetare interactivă, care presupune construirea unei situații de interacțiuni între cercetător (care este *intervievator*) şi subiectul/subiecții investigat/investigați *(intervievați).*

Tehnica *interviului* permite înțelegerea profundă şi nuanțată a ființei umane şi a relațiilor ei cu lumea, sau a punctelor de vedere specifice unor grupuri. *Interviul* poate avea loc doar dacă există acordul (formulat în scris) al persoanei intervievate privind tema ce urmează a fi abordată. *Interviul* nu trebuie să depăşească 60-90 minute; dincolo de acest interval de timp discuția poate deveni obositoare. Acesta presupune o formare profesională, temeinică a cercetătorului la nivel emoțional (autocontrolul anxietății, ostilității şi iritării, nerăbdării), atitudinal (eliminarea prejudecăților, educarea flexibilității şi a toleranței), comportamental (relaționare, adaptare, observare) şi a tehnicilor de intervievare (formularea şi adresarea de întrebări, reformularea, vocea, tonul, ritmul vorbirii, ascultarea activă şi comunicarea nonverbală, respectiv: distanța, poziția spațială, postura, gesturi, contact vizual). Cercetătorul nu numai că nu are dreptul de a încălca libertatea participanților, dar are obligația de a se relaționa față de ei empatic, cu respect, încredere şi interes.

Calitatea interviului este dată de calitatea cercetătorului şi a relației stabilite de acesta cu interlocutorii săi. Bogăția şi acuratețea informațiilor colectate depind în mare măsură de calitatea relației intervievator-participant.

Interviul presupune (A. Băban, 2002, p. 47):

- *o relație dual*ă *de comunicare* între cercetător şi persoana/persoanele intervievate;
- un *obiectiv explicit* menționat;
- un *context specific* (şcoală, spital, alte instituții etc.);
- un *schimb structurat de informații*.

Vom prezenta totodată şi ***ce nu este interviul*** (I. Dafinoiu, 2002):

- nu este un monolog, acesta presupune o interacțiune dual ă între intervievator şi persoana intervievată;
- interviul nu este un interogatoriu. Cadrul de desfăşurare trebuie să fie unul prietenos, chiar familiar, dacă este posibil;
- interviul nu este o dezbatere de idei;
- interviul, ca metodă de cercetare a ştiințelor sociale, nu este un interviu jurnalistic;
- interviul nu este o confesiune în sens religios sau juridic.

Un bun intervievator trebuie să posede următoarele calități (A. Băban, 2002, pag. 48):

- ştie să asculte activ;
- este empatic;
- este entuziast;
- este interesat în mod autentice de oameni şi experiențe umane;
- are capacitate de a suspenda judecățile critice;

- este profund interesat de subiectul cercetării;
- are simțul umorului;
- face față la informații contradictorii şi complexe;
- ştie să încurajeze participanții reticenți sau inhibați fără a crea disconfort;
- ştie să întrerupă divagațiile nerelevante fără a jicni;
- se poate focaliza total în timpul interviurilor;
- se exprimă cu claritate;
- conştientizează faptul că experiențele sale personale fac parte din « baza de date » a cercetării;
- ştie să-şi adapteze ținuta la situația de cercetare (nu se va îmbrăca în ținută sport când va întervieva un manager, după cum nu va purta un costum elegant când va sta de vorbă cu persoane fără adăpost).

Tipuri de interviuri

Stilul interviului poate varia de la o conversație informală la forme foarte structurate, astfel încât, în literatura de specialitate se disting trei mari categorii de interviuri (A. Băban, 2002, pag. 49):

1. *Interviul informal* sau *nestructurat*. Informațiile obținute prin acest tip de interviu pot constitui punctul de pornire pentru celelalte forme de interviuri.

2. *Interviul ghidat sau semistructurat*. Acest tip de interviu permite atât cercetătorului cât şi participanților să abordeze domeniile cheie pentru cercetare.

3. *Interviul structurat* este folosit mai ales când scopul studiului este compararea. Avantajele acestui tip de interviu rezidă în gradul mare de control pe care cercetătorul îl are în timpul adunării de date. Dezavantajul constă din constrângerile la care sunt supuşi participanții, existând unele aspecte limitate în posibilitatea participanților de a aborda nuanțat unele aspecte.

Cel mai tipic interviu este cel *individual,* datorită contactului direct "față în față".

Cele mai folosite forme de intervievare individuală sunt interviul nestructurat şi cel semi-structurat. Acesta mai sunt numite şi *interviuri de profunzime* datorită scopului explorator şi de înțelegere nuanțată a unor fenomene şi comportamente complexe. În interviul semi-structurat, cercetătorul este doar ghidat de setul de întrebări elaborat anterior (de unde numele de interviu ghidat). Intervievatorul urmăreşte narațiunea participantului şi nu planul interviului.

C. Marshall şi G. Rossman (1999) descriu cinci forme diferite de interviu: *interviul etnografic, fenomenologic, focus-grup, intervievarea elitei şi a copiilor.*

- **Focus grup**

Dacă în cazul interviului individual, structurarea lui ține mai mult de cercetarea cantitativă, interviul de grup structurat este o metodă calitativă deoarece presupune întotdeauna interacțiunea participanților, schimbul de opinii şi idei între ei.

Varianta *interviului de grup* structurat şi semistructurat este cunoscută sub denumirea de *focus grup* şi este una dintre cele mai folosite metode de CC. În general, este utilizat cu scopul de pre-testare, dar şi în scop explorator. Grup focus implică participarea a unui nemăr de 6-12 persoane participante şi a intervievatorului. Compoziția grupului focus este omogenă din perspectiva categoriei de participanți (ex. adolescenți, educatori, părinți, experți etc.), dar diversă din punct de vedere al statusului social, educațional, profesional (A. Ramirez, 1986).

În grupul focus, intervievatorul provoacă şi urmăreşte discuția participanților pe tema propusă pentru cercetare după un ghid elaborat anterior. Numărul întrebărilor

trebuie să fie în general limitat la 8-10, maxim 12, astfel încât în timpul alocat interviului (1,5-2 ore) fiecare persoană să aibă posibilitatea să-şi exprime opinia. Cea mai folosită tehnică de intervievare în grupul focus este *tehnica cercului*, în care fiecărui participant i se pune aceeaşi întrebare. A doua tehnică, este lansarea unei *idei controversate* şi lăsarea discuţiei să decurgă liber pe baza acelei idei. O a treia posibilitate se referă la *prezentarea unui scenariu de idei* şi solicitarea dezvoltării de posibile răspunsuri.

Pe lângă abilităţile necesare pentru orice interviu, în cazul grupului focus sunt necesare şi abilităţi specifice managementului dinamicii de grup: a nu lăsa anumite persoane să domine discuţia şi grupul, a încuraja participanţii să-şi exprime opiniile, a obţine răspunsuri de la toţi participanţii, a menţine în echilibru dublul rol, de intervievator şi de modelator (D. Morgan, 1988).

Cercetătorul care doreşte să opteze pentru grupul focus trebuie să ia în considerare nu doar avantajele dar şi dezavantajele metodei.

Avantajul constă în faptul că este o tehnică puţin costisitoare, stimulativă şi flexibilă prin care se pot obţine informaţii bogate de la participanţi.

Dintre *dezavantaje* menţionăm:

- cultura grupului poate să interfereze cu expresia individuală;
- discuţia poate să fie dominată de un număr restrâns de persoane;
- grupul poate face dificilă abordarea unor probleme mai sensibile;
- permite doar un număr limitat de întrebări, iar răspunsurile nu pot fi explorate în detaliu;
- sunt necesari doi intervievatori;
- este evidenţiată mai degrabă perspectiva "publică" a participanţilor şi mai puţin cea "privată".

Se recomandă ca numărul întrebărilor la care se solicită răspunsuri într-un focus-grup să nu fie prea mare – optim 7-10 întrebări, care să fie bine alese şi formulate cu claritate, în prealabil. Durata interviului se va înscrie în intervalul optim de 1,5-2 ore, iar la sfârşitul interviului se vor rezerva 10-15 minute pentru întrebări neprevăzute.

Concluzionând putem spune că se recurge la interviul de grup şi pentru a respecta criteriul "triumviratului metodologic".

■ **Tabel nr. 1.** *Caracteristicile şi avantajele/dezavantajele tipurilor de interviuri* (A. Băban, 2002, p. 51).

Tipul de interviu	Avantaje	Dezavantaje
STRUCTURAT Ordinea întrebărilor este prestabilă şi toţi participanţii răspund la tot setul de întrebări.	**1.** Uşor de administrat. **2.** Eficient pentru un studiu populaţional. **3.** Uşor de codat şi analizat cu ajutorul computerului. **4.** Cercetătorul are controlul interviului.	**1.** Dificultăţi în construirea de întrebări potrivite pentru toţi participanţii. **2.** Cercetătorul nu poate să aprofundeze anumite topici. **3.** Cercetătorul este limitat la setul de întrebări prestabilit.
SEMISTRUCTURAT Topica şi întrebările sunt formulate în ghidul interviului sau rămâne la latitudinea	**1.** Colectarea de date este sistematică. **2.** Interviul oferă un anumit grad de libertate în desfăşurare.	**1.** Deoarece cercetătorul poate adapta structura interviului pentru fiecare participant, experienţa interviului este diferită pentru fiecare persoană.

cercetătorului decizia de a utiliza sau nu anumite întrebări întrebări şi momentul în care ele sunt puse.	**3.** Cercetătorul poate decide asupra căror topici să insiste şi care pot fi omise.	**2.** Posibilitatea de comparare este redusă. **3.** Întrebări cheie pot să nu fie puse sau tratate cu superficialitate.
NESTRUCTURAT Nu există un set de întrebări prestabilit; cercetătorul, pornind de la întrebări de genul, *ce părere aveți despre....* ? permite interviului să ia o direcție spontană, asemănătoare ca cea din conversația socială.	**1.** Participanții sunt liberi sau nu să răspundă la întrebare, sau să ofere atâtea detalii câte doresc. **2.** Participanții pot să îşi exprime opiniile personale şi să discute experiențe proprii. **3.** Cercetătorul poate insista să obțină mai multe detalii. **4.** Cercetătorul poate obține informații despre atitudini şi valori.	**1.** Analiza poate fi dificilă din cauza volumului mare şi variat de date. **2.** Deoarece fiecare interviu este unic, rezultatele nu pot fi comparate. **3.** Interviurile pot să dureze prea mult. **4.** Permite intervievarea doar a unui număr relativ mic de persoane. **5.** Nu permite generalizări la o anumită populație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Fontana, A., Frey, J., 1994, Interviewing, the Art of Sciences, În Handbook of Qualitative Research, eds. Denzin N., şi Lincoln Y., 361-376, London, Sage.

Dafinoiu, I., 2002, Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația şi inerviul, Editura Polirom, Iaşi.

Marinescu, M., 2007, Tendințe şi orientări în didactica modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, București.

Marshall, C.; Rossman, G., 1999, Designing Qualitative Research, London, Sage.

Morgan, D., 1988, Focus Groups as Qualitative Research, Newburry Park, CA: Sage.

Ramirez, A., 1986, Focus Groups: Theory and Practice, University of Texas, San Antonio.

Rotaru, T., Iluț, P., 1997, Ancheta sociologică şi sondajul de opinie. Teorie şi practică, Editura Polirom, Iaşi.

METODA ANCHETEI ŞI INTERVIULUI. ABORDARE COMPARATIVĂ

Maria Husăsan – Școala „N. Bălcescu” Oradea
Ana Borza - Școala „Dacia” Oradea
Marioara Mateaș – Școala cu Cls. I-VIII Ceica

Ancheta face posibilă culegerea datelor de la o masă mare de indivizi, în scopul cunoaşterii cât mai aprofundate a fenomenelor investigate şi, desigur, în corelație cu ipoteza cercetării. *Metoda anchetei* este o metodă de cercetare de tip interactiv, care presupune un schimb direct de informații între cercetător şi subiecții supuşi direct investigației, în cadrul căruia, se culeg direct date (opinii, fapte, nevoi educaționale, interese, motivații, cunoştințe, comportamente, dorințe, aspirații etc), în legătură cu anumite fenomene, situații şi manifestări (T. Rotaru, P. Iluț, 1997, p. 44; M. Bocoş, 2003, p. 76).

Interviul este, ca şi ancheta, o metodă de cercetare interactivă, care presupune construirea unei situații de interacțiuni între cercetător (care este *intervievator*) şi subiectul/subiecții investigat/investigați *(intervievați).*

În tabelul nr. 1 este prezentată o abordare comparativă a metodei anchetei şi interviului.

■ **Tabel nr. 1.** *Metoda anchetei şi metoda interviului. Abordare comparativă.*

Elementul de comparație	**Metoda anchetei**	**Metoda interviului**
Natura metodei	- metodă cantitativă	- metodă calitativă
Instrumentul utilizat	- chestionarul (instrument standardizat şi detailat)	- ghidul de interviu (instrument nestandardizat şi orientativ)
Numărul de subiecți implicați	- mare, foarte mare şi extins (deci este asigurată reprezentativitatea eşantionului şi metoda se completează reciproc cu metoda interviului)	- limitat, mic şi foarte mic
Oportunități pentru personalizarea răspunsului la întrebări	- limitate, instrumentul utilizat în anchetă fiind impersonal, anonim	- extinse, interviul fiind personalizat
Oportunități pentru punerea de întrebări	- limitate	- extinse
Oportunități pentru probare	- dificil	- posibil
Surse de eroare	- limitată la instrument şi eşantion	- intervievantul, instrumentul, codarea, eşantionul
Durata	- nu este mare	- mai mare decât a anchetei
Cine le poate realiza ?	- anchetatori/operatori de anchetă (sau operatorii de cercetare) care pot fi şi nespecialişti	- necesită intervievați, respectiv persoane instruite
Gradul de generalitate şi complexitate al temelor abordate	. abordează teme mai generale, aspecte mai simple şi mai uşor de investigat	- abordează teme, chiar delicate, în nuanțele şi profunzimea lor
Rapiditatea prelucrării informației	- mare	- mică
Relevanța generală	- obiectivă	- destul de limitată

- **Arta intervievării**

Realizarea cu succes a unui interviu este o artă. Această afirmație este confirmată de faptul că scopul acestei metode este a pătrunde în universul interior al

persoanei intervievate. Realizarea unei relații între cercetător şi participanți are ca scop minimalizarea diferenței de statut, cunoştințe şi putere. Este benefic a se discuta conținutul interviului cu unul sau mai mulți colegi familiarizați cu subiectul cercetat, înainte de a fi utilizat în cercetarea propriu-zisă.

Adunarea de date se realizează preponderent prin interviuri semi-structurate, dar şi prin observație şi consultarea de documente (biografii, materiale mass-media, jurnale, scrisori, video-casete etc.).

Odată ce persoana a consimțit să participe la studiu, la realizarea interviului se va încerca stabilirea unei relații pozitive şi egalitare, care constă în (A. Băban, 2002, p. 59):

- explicarea persoanelor a ceea ce se urmăreşte prin cercetare;
- informarea lor despre necesitatea înregistrării interviului şi acceptarea refuzului unora de a fi înregistrați;
- garantarea anonimatului şi a confidențialității;
- permisiunea de a opri oricând interviul dacă persoana nu se simte confortabil;
- oferirea unei copii transcrise a interviului şi omiterea părților pe care cel intervievat nu le mai doreşte în interviu;
- sublinierea importanței contribuției aduse de persoana în cauză prin acceptarea de a lua parte la studiu;
- oferirea de răspunsuri oneste la întrebările persoanelor solicitate să participe la studiu;
- desfăşurarea interviului într-un mediu plăcut şi confortabil.

➢ **Condiții fundamentale pentru desfăşurarea intervievării**

O condiție esențială pentru desfăşurarea cu succes a unui interviu este realizarea unui ***plan al interviului***. Trebuie să existe o abordare flexibilă a subiectului interviului, nu se pun aceleaşi întrebări la toți participanții, întrebările fiind selectate după poziția şi particularitățile celui intervievat. Ordinea întrebărilor nu trebuie să fie rigidă, în interviu cercetătorul urmează interlocutorul şi invers. Provocarea interlocutorului de a relata liber propria poveste este o tehnică valoroasă de intervievare prin care se poate obține o narațiune bogată în date şi interpretări personale. Asociațiile libere realizate de interlocutor sunt importante în demersul interviului.

Interlocutorul nu trebuie grăbit, presat cu întrebările, lăsându-i-se suficient timp pentru finalizarea relatării. Important este că tăcerile interlocutorului trebuie respectate, acestea indicând nevoia de reflecție asupra întrebării, sau un moment emoțional intens. *A învăța să asculți este la fel de important ca şi a învăța să pui întrebări* (K. Anderson şi D. Jack, 1991).

Recomandabil este ca interviurile să fie înregistrate, pentru a nu se pierde multe informații paralingvistice (pauzele, volumul, ezitările, accentuările, calitatea vocii). Dar luarea de notițe este foarte importantă, ținând cont în felul acesta de elementele comunicării non-verbale, privire, mişcările corpului, postură etc. În acest sens, este necesar să interpretăm contextul pauzelor de vorbire, modificările de tonalitate, lipsa de deschidere sau de abilitate de a răspunde la anumite întrebări.

Cercetătorul va asculta din înregistrări nu doar ce a spus persoana, dar şi ce a sugerat, ce ar fi vrut să spună, dar nu a spus.

Realizarea interviului poate fi, de obicei, într-o singură întâlnire. În cazul interviurilor despre *istoria de viață*, acestea pot fi realizate în două zile.

Întrebările cu *caracter introductiv*, sunt recomandate la începutul interviului, de tipul *puteți să îmi relatați despre....?; vă amintiți o ocazie când....?*

Cele mai dezirabile întrebări sunt *întrebările deschise*, de genul *puteți să-mi spuneți mai mult despre aceasta ?* Intervievații trebuie lăsați să-şi exprime propria opinie, în legătură cu subiectul abordat, de exemplu: *care este părerea dvs. despre....?.*

Întrebările descriptive pot declanşa „o cascadă" de informații în legătură cu subiectul aordat, de exemplu*: cum ați aflat că.....?*

Pentru furnizarea informațiilor de care avem nevoie, există şi *întrebări de aprofundare*, de genul*: este foarte interesant ceea ce-mi spuneți; a-ți putea să-mi dați mai multe detalii despre.....?* Cercetătorul cu experiență ştie să aloce spațiu participanților pentru explorări de profunzime ale trăirilor interioare, ale unor emoții şi comportamente mai puțin dezirabile social.

Există şi *întrebări specifice*, de tipul*: ce credeți despre....?,* sau *ce ați simțit atunci când..... ?*

În ceea ce priveşte utilizarea *întrebărilor directe* se recomandă să se apeleze la ele doar după ce persoana a descris spontan aspectele fenomenului investigat.

Întrebările indirecte, de genul: *ce credeți că gândesc alte persoane despre.... ?,* sunt utilizate în scopul identificării percepțiilor şi convingerilor persoanei față de grup, comunitate, sau întrebări proiectate față de aspectele nerelatate direct față de persoana intervievată.

Întrebări de structurare au ca scop introducerea unei noi teme de interviu (*v-aş propune acum să discutăm despre.....).*

Din când în când este foarte important să adresăm interlocutorului nostru *întăriri pozitive* despre modul derulării interviului. Cuvintele de încurajare vor motiva interlocutorul pentru implicarea sa autentică în interviu: *ați descris foarte sugestiv ce ați simțit atunci....*

Întrebările interpretative iau forma parafrazării având ca scop clarificarea unei situații ivite *(vreți să spuneți.....*, sau *am înțeles corect că....).*

Prima condiție şi cea mai importantă în ascultarea interlocutorului este imersia cercetătorului în interviu şi în narațiunea persoanei intervievate. K. Anderson şi D. Jack (1991) susțin că pentru a înțelege cu adevărat narațiunea persoanei sunt recomandate trei căi de ascultare:

a. prima cale se referă la ascultarea *vocii morale* a persoanei, caz în care cercetătorul trebuie să învețe *să asculte stereo*, atât canalul dominant cât şi cel "mut" şi să înțeleagă relația dintre ele. Este nevoie din partea cercetătorului să se asculte "şi cu a treia ureche". Facilitarea accesului la canalul mut, îl determină pe cercetător să utilizeze mai ales întrebări referitoare la emoții, sentimente, valori, convingeri şi atitudini, apelând în felul acesta mai puțin întrebări referitoare la activități şi fapte concrete;

b. doua cale de ascultare se referă la *meta-limbaj*. Meta-limbajul apare când interlocutorul se opreşte spontan şi comentează ceea ce a spus, de unde se observă monitorizarea propriilor gânduri şi sentimente, cum le socializează în conformitate cu anumite norme dezirabile, cum conştientizează discrepanțele şi contradicțiile personalității sale;

c. a treia cale de ascultare vizează logica narațiunii, urmărirea consistenței interne sau a contradicțiilor în cele relatate de persoana intervievată.

Pentru facilitarea procesului de învățare a tehnicii intervievării, prezentăm o sinteză a celor mai frecvente greşeli comise de un cercetător novice în realizarea interviurilor.

Tabel nr. 2. *Posibile erori în conducerea unui interviu* (A. Băban, 2002, p. 65).

- Întreruperi (fie din partea cercetătorului, fie a altor persoane/telefoane care interferează cu interviul)
- Lipsa de concentrare a cercetătorului
- Starea de încordare/anxietate a cercetătorului
- Întrebări lungi, nestructurate
- Întrebări închise
- Întrebări justificative
- Utilizarea jargoului sau a unui limbaj esoteric
- Structurarea rigidă, de tipul întrebare-răspuns
- Saltul de la o ideie la alta
- Bombardarea interlocutorului cu întrebări
- Evitarea întrebărilor dificile de teamă ca persoana să nu se simtă ofensată
- Întreruperea pauzelor pe care le ia interlocutorul
- Consilierea persoanelor intervievate
- Exprimarea propriilor opinii în legătură cu cele relatate de interlocutor
- Abordarea superficială a subiectelor puse în discuție

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Anderson, K., Jark, D., 1991, Learning to listen: interview techniques and analysis. În Women' Words: The Feminist Practice of Oral History, eds. Gluck S. şi Patai D., New York: Routledge.

Banister. P., Burman, E., Paeker, I., Taylor, M., Tindall, C., 1995, Qualitative Methods in Psychology, A Research Guide, Open University Press, Buckingham.

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Rotaru, T., Iluț, P., 1997, Ancheta sociologică şi sondajul de opinie. Teorie şi practică, Editura Polirom, Iaşi.

AVANTAJELE ŞI LIMITELE INTERVIULUI

Ioana Mureşan - Şcoala cu Cls. I-VIII ,,Dacia" Oradea
Florin Rus, Elena Filimon - Şcoala cu Cls. I-VIII Ciuhoi
Nicolae Ungur - Şcoala cu Cls. I-VIII Bulz

Interviul în cadrul cercetării calitative are statutul său bine conturat, fiind un mijloc valoros în obţinerea de informaţii bogate şi nuanţate despre experienţele de viaţă ale persoanelor. Interviul poate fi utilizat cu succes alături de cercetarea cantitativă. În cadrul cercetării calitative, interviul poate fi utilizat împreună cu alte tehnici calitative, cum ar fi observaţia participativă.

Realizarea cu succes a unui interviu este o artă. Această afirmaţie este confirmată de faptul că scopul acestei metode este a pătrunde în universul interior al persoanei intervievate. Realizarea unei relaţii între cercetător şi participanţi are ca scop minimalizarea diferenţei de statut, cunoştinţe şi putere. Este benefic a se discuta conţinutul interviului cu unul sau mai mulţi colegi familiarizaţi cu subiectul cercetat, înainte de a fi utilizat în cercetarea propriu-zisă.

Adunarea de date se realizează preponderent prin interviuri semi-structurate, dar şi prin observaţie şi consultarea de documente (biografii, materiale mass-media, jurnale, scrisori, video-casete etc.).

Dintre *avantajele* cele mai importante ale interviului menţionăm:

- flexibilitatea metodei interviului;
- ascultarea repetată, ori de câte ori este nevoie;
- interlocutorul poate să-şi spună ,,povestea sa" în proprii lui termeni.

Interviul poate deveni un proces de implicare şi solicitare emoţională, de cele mai multe ori, deosebit de epuizant. În final putem conchide că *avantajele* oferite de interviu depind de (A. Băban, 2002, p. 70):

- conţinutul întrebărilor utilizate;
- abilităţi de ascultare şi intervievare a cercetătorului;
- atitudinea adoptată de cercetător în timpul procesului de intervievare.

Aplicaţie: prezentăm un ghid de interviu pentru un focus-grup pe tema:

Studiu privind locul disciplinei Educaţie tehnologică în sistemul educativ româmesc.

GHID DE INTERVIU (Focus-group)
Pentru elevii din clasele gimnaziale

Consemn

(Aveţi libertatea de a adapta consemnul în funcţie de abilitatea dumneavoastră de a comunica cu elevii şi de sugestiile profesorului diriginte, respectând, pe cât posibil, mesajul de bază – opiniile, părerea lor despre locul, rolul şi importanţa disciplinei Educaţie tehnologică în cadrul sistemului educativ românesc).

Vă invit să participaţi la o discuţie organizată într-o manieră ceva mai deosebită.

Eu vă voi pune câte o întrebare, iar voi vă veţi spune părerea, veţi preciza ce credeţi, cum gândiţi, ce nevoi educaţionale aveţi.

Deci, eu vă voi pune câte o întrebare, iar fiecare dintre voi, pe rând, veți spune ce credeți, opinia, părerea voastră ca răspuns la acea întrebare.

Dacă aveți întrebări ?

REALIZAREA INTERVIULUI

(Se dă drumul la reportofon)

Astăzi....., ora....., deschidem această discuție pe tema ***Studiu privind locul disciplinei Educație tehnologică în sistemul educativ româmesc,*** discuție de grup la care participă un grup de .....(nr.) elevi din clasele.....care îşi desfăşoară activitatea în Şcoala.....

Pentru început de la dreapta spre stânga, vă rog să vă prezentați, precizându-vă numele. Vă rog !

(După auto-prezentări urmează întrebările, rând pe rând, succesiv de la stânga la dreapta, apoi de la dreapta la stânga, fiecare elev fiind invitat să răspundă. Fiecare elev va avea numele mic svcris pe un carton în fața lui).

1. Enumeră, în ordinea preferințelor, trei sau patru discipline şcolare pe care tu le îndrăgeşti cel mai mult ? Motivați, pe scurt, de ce ?

2. Ce fel de rezultate ai obținut la aceste discipline şi cum ți le explici ?

3. Consideri că la aceste discipline enumerate ai nevoie de ajutor ? La ce îți va folosi ?

4. Consideri că şi la disciplinele care nu au fost amintite ai nevoie de ajutor ? De ce ?

5. La care din disciplinele şcolare ai nevoie de o pregătire suplimentară ? De ce ?

6. Ce ai dori să se includă în manuale şcolare la disciplinele preferate ?

7. Ce opțional te-ar interesa ?

8. Ce activități şcolare şi extraşcolare ți-a plăcut cel mai mult ?

9. Ce activități ai dori să faceți în cadrul disciplinelor pe care nu le preferi ?

10. Ce meserie doreşti să urmezi ?

11. Dacă mai aveți de făcut alte precizări, comentarii sau sugestii legate de tema discuției de astăzi ?

VĂ MULȚUMIM pentru participare !

În concluzie, *interviul* presupune: *o relație dual*ă *de comunicare* între cercetător şi persoana/persoanele intervievate; un *obiectiv explicit* menționat; un *context specific* (şcoală, spital, alte instituții etc.); un *schimb structurat de informații*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Marcu, V.; Marinescu, M., 2007, Educația omului de azi pentru lumea de mâine, Editura Universității din Oradea.

Marinescu, M., 2007, Tendințe şi orientări în didactica modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, București.

METODA TESTELOR ŞI METODE SOCIOMETRICE

Diana Simina[1], Sânzâiana Barna[2], Gheorghe Butiri[3], Maria Benchiş[4]
[1] Grup Şcolar „Ioan Bocociu" Oradea, [2] Şcoala cu Cls. I-VIII Maieru Bistriţa Năsăud, [3]Liceul Teoretic Bratca, [4] G.P.P. Beiuş

Metoda testelor, care va permite obţinerea de informaţii valoroase cu privire la personalitatea subiecţilor, comportamentul lor, nivelul de competenţe şi cunoştinţe al acestora. Metoda testelor este aplicată cu succes în procesul de evaluare didactică.

Testele reprezintă un instrument de cercetare alcătuit dintr-un ansamblu de *itemi*, care vizează cunoaşterea fondului informativ şi formativ dobândit de subiecţii investigaţi, respectiv identificarea prezenţei/absenţei unor cunoştinţe, capacităţi, competenţe, comportamente, procese psihice etc (M. Bocoş, 2003, p. 86).

Elaborarea unui test reprezintă o operaţie complexă şi riguroasă, rod al unei investigaţii ştiinţifice; de aceea, se impune realizarea distincţiei între *test* – care reprezintă un instrument de evaluare standardizat şi *probă* – care reprezintă un instrument de evaluare elaborat ocazional, nestandardizat.

Taxonimia testelor:

1. După *numărul de subiecţi* cărora li se aplică în acelaşi timp, se disting:

- *teste individuale* (subiecţii rezolvă testul individual);
- *teste de grup* (subiecţii sunt organizaţi pe grupuri mici, de 6-7 persoane şi rezolvă testul în cadrul unei activităţi comune);
- *teste colective* (subiecţii sunt organizaţi în grupuri mai mari de 6-7 persoane şi rezolvă împreună testul.

2. Testele aplicate, în funcţie de *domeniul de cercetare*, pot fi (I. Holban, 1995):

- *teste psihologice* – destinate studierii parametrilor psihologici ai personalităţii şi configuraţiei psihice a persoanelor (teste de inteligenţă, de memorie, teste psihometrice, teste psihodiagnostice, teste proiective etc.);
- *teste pedagogice* – destinate studierii fondului informaţional şi educaţional al pesoanei;
- *teste sociometrice* – destinate analizei structurii grupurilor sociale şi a relaţiilor interindividuale din interiorul grupului.

Testele de cunoştinţe nu aparţin nici uneia din categoriile menţionate mai sus; în funcţie de obiectivele urmărite – din domeniul psihologiei sau pedagogiei – se vorbeşte despre teste psihologice de cunoştinţe şi teste pedagogice de cunoştinţe. În cadrul procesului de învăţământ, atât la nivel de macrosistem cât şi la nivel de microsistem, categoria de bază cu aplicabilitate largă o constituie testele pedagogice de cunoştinţe.

La nivel de microsistem testele pedagogice de cunoştinţe au un rol important în ameliorarea practicilor educative.

Critica testelor de cunoştinţe (M. Ionescu, 2003, p. 322):

- solicită automatisme intelectuale şi practice, şi nu gândirea şi reflecţia;
- nu se realizează o cunoaştere a nivelului real al capacităţilor intelectuale şi/sau practice investigate;
- solicitând răspunsuri închise nu contribuie la îmbogăţirea limbajului ştiinţific al elevilor;
- conţinutul lor poate fi transmis uşor de la o clasă de elevi la alta, de la un grup de elevi la altul.

Testele docimologice constituie o categorie de teste de cunoştinţe, care se folosesc în cazul unor concursuri, promovări sau examinări curente.

Metodele sociometrice

Metodele sociometrice sunt folosite pentru studierea colectivului de subiecți investigați ca grupuri/organizații sociale, cu structură proprie, vizând investigarea configurației și intensității relațiilor interpersonale din cadrul unui grup și a fenomenelor care apar pe baza lor: de comunicare, de influențare, de colaborare, de competiție, de conducere, de tensiune, de evaluare etc.

Metodele sociometrice se clasifică în trei mari categorii, după obiectivele lor (M. Bocoș, 2003, p. 93):

- *testul sociometric* – care evidențiază starea preferențială a individului în grupul mic din care face parte;
- *testul configurației sociale* – care evidențiază structura și starea globală a relațiilor preferențiale de la nivelul grupurilor mici;
- *psihodrama* – care urmăreşte eliberarea spontaneității şi creativității individului şi înlăturarea tensiunilor afective apărute în viața individuală și a grupurilor mici.

Testul sociometric reprezintă instrumentul de cercetare ale cărui întrebări solicită subiecților investigați preferințele socio-afective, sentimentele de simpatie și antipatie față de membrii grupului din care fac parte (exemplu: clasa de elevi). Întrebările testului sociometric sunt elaborate în conformitate cu obiectivul urmărit prin cercetare.

Exemplificare: test sociometric cu întrebări elaborate pentru cercetarea cu tema: *Formarea abilităților practice prin activități grupale în cadrul disciplinei Educație tehnologică.*

TEST SOCIOMETRIC

Nume şi prenume.....
Clasa.....
Şcoala.....
Data.....

1.Cu care dintre colegii tăi ai prefera să înveți/lucrezi împreună ?

1.....
2.....
3.....
4.....

2. Cu care din colegii tăi nu ai dori să înveți/lucrezi împreună ?

1.....
2.....
3.....
4.....

3. Numeşte elevii (colegii) care ai dori să facă parte din grupul în care lucrezi tu şi care este format din 7 persoane ?

1.....
2.....
3.....
4.....
5.....
6.....
7.....

Matricea sociometrică este instrumentul de cercetare alcătuit sub forma unui tabel cu două intrări:

- pe orizontală

- pe verticală

unde sunt consemnați membrii grupului.

Pentru studierea alegerilor şi respingerilor se întocmesc tabele separate, prezentate în tabelele de mai jos:

■ *Matrice sociometrică* (pentru alegeri)

Elevi	A.B.	B.C.	C.D.	D.E.	E.F.	F.G.	G.H.	Total
A.B.		+		+				**2**
B.C.			+		+	+		**3**
C.D.				+				**1**
D.E.			+				+	**1**
E.F.	+	+		+		+		**4**
F.G.		+			+			**2**
G.H.			+					**1**
Total	**1**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2**	**1**	

În dreptul fiecărui elev sunt consemnate preferințele menționate în testul sociometric. Datele înregistrate sunt totalizate atât pe orizontală cât şi pe verticală, în felul următor:

- pe orizontală sumarizarea indică date referitoare la *expansiunea socială*, respectiv câte alegeri (vezi matricea pentru alegeri), sau câte respingeri (vezi matricea pentru respingeri) a efectuat subiectul respectiv;
- pe verticală totalurile indică date referitoare la *incluziunea socială*, respectiv câte alegeri (vezi matricea pentru alegeri), sau câte respingeri (vezi matricea pentru respingeri) a primit subiectul respectiv.

Exemplificare de matrice sociometrică (după I. Radu, 1974; M. Bocoş, 2003, p. 95): Un grup de şapte elevi au fost chestionați cu privire la viitorul coleg de echipă, în cadrul lucrărilor de laborator. Alegerile şi respingerile acestor elevi sunt consemnate în matricea sociometrică, cu ajutorul următorului sistem de notare:

3 – pentru prima preferință 2 – pentru a doua preferință

1 – pentru a treia preferință

$\bar{3}$ – pentru prima respingere $\bar{2}$ – pentru a doua respingere

$\bar{1}$ – pentru a treia respingere

Elevi	A.M.	M.N.	E.M.	B.A	C.V.	S.U.	G.E.
A.M.							
M.N.	$\bar{3}$		$\bar{2}$	1	3	$\bar{1}$	2
E.M.	1	$\bar{3}$		$\bar{2}$	3	$\bar{1}$	2
B.A.	2	$\bar{2}$	3		$\bar{1}$	$\bar{3}$	1
C.V	2	3	$\bar{3}$	$\bar{2}$		2	$\bar{1}$
S.U.	$\bar{2}$	1	3	$\bar{3}$	2		$\bar{1}$
G.E.	1	$\bar{1}$	3	$\bar{2}$	$\bar{3}$	2	
Total alegeri	4/6	2/4	3/9	1/1	3/8	2/3	3/5
Total respingeri	2/5	3/6	2/5	4/9	2/4	3/5	2/2

Cu ajutorul datelor brute din matricele sociometrice se pot calcula anumiți indici.

Indicele sociometric permite efectuarea de aprecieri în ceea ce priveşte poziția ocupată de un anumit membru al grupului din perspectiva atitudinii față de colectiv, respectiv a expansiunii sociale şi a atitudinii colectivului față de el, respectiv a incluziunii sociale. În felul acesta se poate estima gradul de integrare a elevului în colectiv, desprinzându-se şi unele concluzii asupra grupului în ansamblul său.

Sociograma permite redarea sub formă grafică, cu ajutorul unor elemente simbolice, relațiile interpersonale dintre membrii grupului, care apar în matricele sociometrice. După modul de reprezentare grafică există o varietate de sociograme.

Sociogramele pot fi:

- *individuale* – când sunt redate relațiile subiectului care ne interesează cu ceilalți subiecți;
- *colective/de grup* – care redau relațiile dintre elevii grupului.

Exemplificare: ***Sociograma individuală a unui subiect din grup.***

Mod de realizare:

- se trec, în centru unui cerc, inițialele subiectului;
- inițialele celorlați membrii ai grupului se consemnează în jurul subiectului pentru realizarea sociogramei;
- cu ajutorul unor elemente simbolice se figurează alegerile unilaterale, alegerile reciproce, respingerile unilaterale şi reciproce dintre membrii grupului.

Legenda:

alegere unilaterală

_____

alegere reciprocă

_____

respingere unilaterală

_____

respingere reciprocă

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

Holban, I., 1995,Testele de cunoştințe, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ionescu, M., 2001, Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., 2003, Instrucție şi educație. Paradigme, strategii, orientări, modele, Editura Presa Universitară Clujeană Cluj-Napoca.

Marinescu, M., 2007, Tendințe şi orientări în didactica modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

ALTE METODE DE ADUNARE A DATELOR CERCETĂRII PEDAGOGICE

Radu Leuca[1], Gheorghe Urda[2], Florin Țigan[3], Elisabeta Cotra[3]
[1] Școala cu Cls. I-VIII Brașov, [2] Școala cu Cls. I-VIII Tileagd, [3] Școala cu Cls. I-VIII Derna

Actualmente sunt semne încurajatoare care indică faptul că relația dintre știință și practică, dintre teorie și practică, devine din ce în ce mai solidă. Dintre metodele de analiză a datelor menționăm:

- metoda acțiune-cercetare
- studiul de caz
- metoda etnografică
- metoda narativă

a. Metoda acțiune cercetare

Cercetarea-acțiune (action-research) este considerată a fii tehnica de studiu care servește cel mai adecvat nevoilor unei comunități, instituții sau organizații. A fost introdusă de Kurt Lewin, care militează încă din anii 40 pentru orientarea exclusivă a știinților sociale către rezolvarea de probleme reale. Conform lui Lewin, este fundamental ca știința să ghideze intervențiile practice.

Lewin introduce termenul de cercetare-acțiune definind *metoda ca o tehnică de cercetare comparativă a condițiilor și consecințelor diverselor acțiuni sociale, demers care conduce la implementarea unor noi acțiuni sociale, generate de cercetare* (p. 144).

Este un tip de cercetare recomandat de specialiști *care presupune o intervenție la scară mică în funcționarea lumii reale și examinarea atentă a efectelor acelei intervenții* (M. Bocoș, 2003, p. 16).

În practică, metoda acțiune-cercetare este mai mult decât o simplă combinație a cercetării fundamentale cu cea aplicativă. Ea generează cunoștințe prin studiul schimbării, bazându-se pe maxima „dacă vrei să înțelegi un fenomen, încearcă să-l schimbi" (A. Băban, 2002, p. 81). Această metodă
depinde de procesul schimbării pentru a produce cunoștințe.

Cercetarea – acțiune nu poate fi utilizată în laboratoare, birouri, universități. Aceasta se realizează în mediul social în care a apărut problema, cercetătorul integrându-se în viața de zi cu zi a persoanelor implicate în problemă. În acest caz cercetătorul își asumă roluri multiple: de consultant, colaborator, investigator, participant. Flexibilitatea, procesualitatea și aplicativitatea sunt puncte forte ale metodei.

Sunt mai multe modalități de aplicare a metodei: *acțiune-cercetare tehnică, acțiune-cercetare practică, acțiune-cercetare emancipatorie.*

Sunt descrise următoarele <u>*stadii*</u> ale procesului acțiune-cercetare (P. Banister și colab., 1995):

- identificarea problemei prin discuții, observații, interviuri, note de teren, chestionare, colectarea și citirea de documente, realizarea unor jurnale detaliate, înregistrări video și audio; scopul este de a obține o imagine bogată și o înțelegere profundă a problemei;
- examinarea informației adunate prin reflectarea critică în scopul evitării distorsiunilor;
- redactarea unui raport, prin descrierea faptelor situației problematice în vederea identificării corecte a problemei și a posibililor căi de acțiune;
- găsirea unei situații preliminare pentru situația problematică prin generarea de ipoteze;
- testarea ipotezelor prin punerea lor în practică;
- monitorizarea acțiunii și a efectelor ei;
- „învățarea lecției" ca urmare a rezultatelor acțiunii;
- reconsiderarea planului de acțiune în lumina noilor date;
- reluarea procesului de câte ori va fi necesar.

Subiecții cercetării au un statut de egalitate, de parteneriat cu cercetătorii. Opțiunile de schimbare sunt generate de acțiunile colaborativ-participative, de reflexie și negociere. Vocea cercetătorului este doar una din cele implicate în producerea de cunoștințe și schimbări. Prin

faptul că demersul presupune schimbări reale, cercetătorul implicat în acțiune-cercetare poartă o responsabilitate mai mare decât într-o cercetare „clasică".

În concluzie, *metoda acțiune-cercetare este o exemplificare elocventă a modului în care cercetarea este redimensionată, de la adunarea de date la conştientizarea caracterului ei transformativ şi aplicativ.*

b. Studiul de caz – metodă de adunare a datelor

Metoda studiului de caz, reprezintă, atât o metodă didactică instructiv-educativă, cât şi o metodă de cercetare pedagogică (calitativă).

Ca o reacție a neajunsurilor implicate de utilizarea chestionarelor a fost dezvoltarea *studiului de caz*, ca metodă alternativă de cercetare a acelor fenomene care nu pot fi abordate pe scară largă şi/sau cantitativ.

În ultimii ani, studiul de caz a devenit o metodă tot mai frecvent utilizată şi în psihologia sănătății, psihologia socială sau psihologia educațională. Metoda se foloseşte acolo unde este nevoie de o abordare de profunzime, serveşte foarte bine paradigma cercetător-practician.

Conceptul *caz* indică de cele mai multe ori o persoană care exemplifică o situație. *Cazul* trebuie conceptualizat nu doar ca o *unitate empirică*, ci şi ca un *construct teoretic*. *Studiul de caz* poate fi definit ca descripția şi analiza mijloacelor prin care persoana se prezintă pe sine ca un exemplu al categoriei din care face parte (A. Radley şi K. Chamberlain, 2001). Scopul prim şi ultim al *studiului de caz* nu este să reprezinte lumea ci să prezinte o anumită experiență particulară.

Cazul reprezintă o *experiență sau situație particulară*, de multe ori o *situație-problemă, de preferat reală,* decupată din realitate, care valorificată în contextul activității de cercetare educațională, contribuie la colectarea de date referitoare la anumiți subiecți investigați, la realizarea de analize teoretice/conceptuale, la formularea unor concluzii şi predicții referitoare la fenomenele educaționale vizate.

Cerințele specifice pentru valorificarea eficientă a *metodei studiului de caz:*

- stabilirea cu claritate a temei şi a obiectivelor cercetării;
- identificarea experiențelor, categoriilor, situațiilor, problemelor, respectiv a cazurilor, funcție de tema şi obiectivele cercetării;
- documentarea obiectivă privind cazul şi aspectele pe care el le implică;
- identificarea de modalități de analizare şi interpretare din perspective multiple a cazului;
- (eventual) identificarea de modalități de intervenție asupra cazului şi de soluționare a lui;
- formularea de concluzii relevante pentru cercetarea realizată şi, eventual, de generalizări.

Ideală este situația în care studiu de caz nu rămâne o metodă singulară în cercetare ci devine, fie un prerechizit metodologic, fie o ilustrare a unei cercetări la scară mai largă.

Dintre *tipurile de studiu de caz* menționăm:

1. studiul de caz instrumental, care se foloseşte pentru aprofundarea unor probleme specifice sau în redefinirea unei teorii. În acest context interesul pentru caz este secundar, acesta facilitând înțelegerea fenomenului;

2. studiul de caz educativ, utilizat în predare pentru valoarea sa instructivă, fiind utilizat pentru ilustrarea unei condiții, categorii, fenomen general;

3. studiul de caz intrinsec, generat de interesul specific pentru un caz particular;

4. studiul de caz multiplu, în care sunt investigate mai multe cazuri individuale, conectate între ele prin natura problemei (ex. gemenii), a comunității de apartenență (ex. o anumită sectă religioasă) sau a condiției generale (ex. izolați de populație).

Orice *studiu de caz* trebuie să releve atât aspectele comune cât şi cele particulare cazului astfel încât rezultatul final să poarte amprenta unicității.

În cele ce urmează, vor fi prezentate câteva *reguli care trebuie respectate în orice studiu de caz* (A. Băban, 2002, p. 88):

- conceptualizarea obiectului de studiu:
- selectarea fenomenelor/ problemelor care vor fi relevate;
- căutarea de patternuri de date care prezintă problema;
- utilizarea tehnicii triumviratului;
- oferirea de interpretări alternative;

▪ dezvoltarea unor generalizări propoziționale/teoretice (şi nu populaționale) pe baza cazului.

Algoritmul realizării unui studiu de caz, în cadrul unei cercetări psihopedagogice, poate avea un număr diferit de etape, în funcție de caracteristicile cazului. De exemplu, dacă este vorba de analizarea unui caz nefiind necesară soluționarea lui (se analizează situația unui elev cu rezultate foarte bune la învățătură, olimpic) vor fi trei etape; dacă se impune o intervenție educativă, respectiv soluționarea cazului (situația unui elev cu dificultăți la învățare), algoritmul va avea cel puțin patru etape. În cele ce urmează, vor fi prezentate aceste ***etape*** (M. Bocoş, 2003, p. 91):

I. *Alegerea cazului* în conformitate cu tema cercetării şi cu obiectivele generale şi specifice ale acesteia şi relevarea unor aspecte cum ar fi:

- informații biografice semnificative (de exemplu, data şi locul naşterii, date referitoare la părinți şi la ceilalți membri ai familiei, evenimente relevante din biografia subiectului);
- informații medicale semnificative (de exemplu, boli din perioada copilăriei, intervenții medicale, antecedente patologice, starea actuală de sănătate, boli cronice etc.);
- informații psihologice semnificative (structurile şi funcțiile psihice, aptitudinile, coeficientul de inteligență, imaginea de sine, inteligența intra- şi interpersonală, interesele, dorințele şi aspirațiile subiectului);
- informații pedagogice semnificative (stilul de învățare preferențial, situația şcolară – de succes sau de eşec şcolar, discipline preferate, discipline la care are rezultate mai bune/mai slabe, la care are nevoie de sprijin, nevoile educaționale, domeniile care îl interesează etc.).

II. *Documentarea obiectivă* privind cazul relevarea implicațiilor acestuia şi documentarea asupra aspectelor pe care le implică:

- particualritățile de vârstă şi individuale ale subiectului;
- aspecte legate de comportamentul cotidian al subiectului (de exemplu, analizarea de situații informale, de activitate zilnică, a grupului de prieteni etc.);
- aspecte particulare, individuale, unice ale cazului.

III. *Identificarea şi valorificarea* celor mai adecvate şi eficiente modalități şi perspective de analiză şi interpretare şi, eventual, identificarea modalităților de *intervenție* asupra cazului şi de *soluționare* a acestuia:

- valorificarea perspectivei psihologice de analiză şi interpretare;
- valorificarea perspectivei pedagogice de analiză şi interpretare;
- valorificarea perspectivei sociologice de analiză şi interpretare;
- identificarea nevoilor educaționale, a aşteptărilor, intereselor, dorințelor, aspirațiilor subiectului;
- identificarea modalităților educative de răspuns la aşteptările subiectului;
- realizarea unui program de intervenție (de exemplu, educațională) etc.

IV. *Aplicarea modalităților de intervenție* asupra cazului şi de *soluționare* a acestuia, precum şi monitorizarea evoluției cazului şi reglarea intervenției educative:

- punerea în practică a programului de intervenție realizat;
- obținerea feed-backului prin urmărirea evoluției subiectului şi a prestației sale, ca urmare a aplicării programului de intervenție;
- formularea de predicții referitoare la evoluția subiectului şi a prestației sale, pe termen scurt, mediu şi lung;
- nuanțarea şi reglarea intervenției (educaționale) şi optimizarea programului de intervenție ca urmare a culegerii de date prin metoda observației şi a valorificării şi a altor metode de cercetare pedagogică (metoda testelor, metode sociometrice).

Această metodă are relevanță teoretică şi istorică, recunoaşte contextul situațional în care a apărut şi s-a dezvoltat cazul, demonstrează complexitatea fenomenelor socio-umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoş, M., 2003, Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-N.

Lewin, K., 1997, Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science. Washington, DC: American Psychological Association.

Radley, A., Chamberlain, K., 2001, Health psychology and the study of the case: from method analytic concern. Social Science/Medicine, 53, 321-332.

METODE DE ANALIZĂ A DATELOR CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE

Lenuța Tomșe[1], Dorina Avram[2], Mihai Buha[3], Vasile Ghinte[4]
[1] Școala cu Cls. I-VIII Șicula, [2] Liceul German Arad, [3] Școala cu Cls. I-VIII „Aurel Vlaicu" Arad, [4] Grup Școlar Agricol „Horea" Marghita

Cercetarea psihopedagogică este un tip special de cercetare ştiinţifică, este un proces continuu, ce are drept scop explicarea, înţelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea şi prospectarea activităţii de instruire şi educare, în viziune sistemică, bazându-se pe investigarea teoretică şi/sau practic-aplicativă Scopul *cercetării psihopedagogice* este înţelegerea, analizarea, explicarea, optimizarea, ameliorarea, perfecţionarea şi prospectarea fenomenului educaţional, sau cu alte cuvinte perfecţionarea tehnicilor de intervenţie şi sporirea calităţii în procesul de formare a personalităţii. Fenomenele educaţionale sunt complexe, dinamice, desfăşurate în flux continuu şi ireversibile, neunivoce (ele nu pot fi oprite pentru a fi analizate şi nici nu pot fi reproduse, de mai multe ori, în condiţii perfect identice cu cele iniţiale).

Cercetarea din domeniul educaţiei reprezintă un tip special de cercetare ştiinţifică, care valorifică metode generale, standardizate de cunoaştere, particularizându-le în domeniul său specific de cercetare, respectiv *educaţia*. Aceste particularizări şi nuanţări capătă unele elemente de specificitate imprimate de câteva particularităţi proprii şi metode specifice câmpului educaţional. Toate aceste elemente contribuie la circumscrierea *cercetării pedagogice/educaţionale* ca subdomeniu al cercetării specifice, cu note comune cu alte domenii şi, firește, cu note specifice imprimate de obiectul său de studiu.

În cercetarea ştiinţifică, metodele şi procedeele de cercetare sunt integrate în sisteme metodologice, în cadrul cărora ele interacţionează, se completează unele pe altele, se sprijină reciproc şi acţionează convergent.

Metodologia cercetării psihopedagogice reprezintă *teoria şi practica metodelor şi procedeelor de cercetare,* ştiinţa care studiază esenţa, natura, definirea, statutul, clasificarea şi cerinţele de valorificare a acestora. Practic, o metodă nu este eficientă prin sine, ci prin modalitatea prin care cercetătorul o personalizează, respectiv prin modalitatea efectivă de integrare a ei în proiectul cercetării şi de combinare cu celelalte componente ale acesteia.

O cercetare psihopedagogică nu se poate realiza fără un suport metodologic de producere, prelucrare şi interpretare a datelor, fără anumite tehnici, dar nici în absenţa creativităţii constructive.

În ultimii ani, metodele de analiză calitativă au proliferat, luând diverse forme şi integrându-se în diferite paradigme teoretice. Dintre metodele de analiză a datelor amintim: *analiza de discurs, analiza fenomenologică, analiza de conţinut, analiza conversaţională, etnometodologia, analiza semiotică, analiza dramaturgică etc.* Prin urmare analiza calitativă poate fi realizată din perspectivă: fenomenologică, lingvistică, culturală, feministă, sau a diverselor discipline sociale (ex.: psihologie socială, psihologie cognitivă, antropologie, sociologie etc.).

În literatura de specialitate sunt descrise *patru proceduri analitice* (C. Grbich, 1999; A. Băban, 2002, p. 143), şi anume:

- *analiza enumerativă* sau *analiza cvasi-statistică*, care se aplică mai ales când se lucrează cu documente (ex. articole din presă, texte din arhivă). Analiza de conţinut este un mod tipic de analiză enumerativă. Adunarea datelor este o etapă distinctă faţă de cea analitică;
- *analiza investigativă* categorie în care colectarea de documente şi analiza semnificaţiilor cuvintelor şi frazelor evidenţiază modul în care este utilizat limbajul în practicile cotidiene, încercându-se, astfel, surprinderea miturilor, contradicţiilor, tensiunilor şi a formelor de exercitare a puterii prin limbaj. Aici sunt incluse: analiza istorică, analiza de discurs şi analiza semiotică;

- *analiza reiterativă* implică ca cercetătorul să adune date (prin interviuri, observații) concomitent cu analiza lor. Sunt incluse în acest tip de analiză: studiile de caz, tehnica acțiune-cercetare, analiza fenomenologică, cea etnografică;
- *analiza subiectivă* presupune că cercetătorul este puternic implicat în viața celor pe care îi ia în studiu sau, el însuşi să fie "ţinta" cercetării. În acest context, reflexivitatea, conştiința de sine, co-cercetarea, redarea vocii cercetătorului alături de cea a actorilor sociali sunt câteva dintre elementele esențiale ale analizei subiective.

În tabelul nr. 1 sunt sintetizate caracteristicile celor două paradigme de cercetare

Tabel nr. 1. *Caracteristicile polarizate ale cercetării cantitative şi calitative* (A. Băban, 2002, p. 168).

Caracteristicile cercetării calitative	**Caracteristicile cercetării cantitative**
▪ abordare din interior	▪ abordare din exterior
▪ abordare naturalistă	▪ abordare pozitivistă
▪ inductivă	▪ deductivă
▪ interpretativă	▪ empirică
▪ implicarea Eului	▪ detaşare
▪ abilități interactive	▪ abilități de experimentator
▪ interes pentru persoană	▪ interes pentru variabile
▪ dinamică	▪ stabilă
▪ în/despre situații de viață reală	▪ în mediu de laborator
▪ viziune holistică	▪ viziune fragmentară
▪ dificil de reprodus	▪ reproductibilă
▪ preocupată de schimbare şi ineracțiuni	▪ preocupată de situații bine structurate
▪ cunoaştere idiografică	▪ cunoaştere nomotetică
▪ dezvoltă ipoteze	▪ testează ipoteze
▪ analitică, exploratorie şi descriptivă	▪ analitică, predictivă şi explicativă

În urma consultării acestui tabel este necesar următorul amendament: *cercetarea calitativă nu este doar inductivă, aceasta putând fi condusă şi după modele deductive.* Cele două tipuri de cercetare au un scop comun: *cunoaşterea cât mai autentică a fenomenului social şi psihopedagogic investigat.*

Considerăm că *cercetarea psihopedagogică* cu cele două dimensiuni – psihologică, pedagogică – nu ne apar ca inseparabile. Orice cercetare trebuie evaluată după *roadele* ei. Trebuie urmărită o îmbunătățire a rezultatelor, altfel fără o îmbunătățire a acestor rezultate cercetarea nu se justifică.

Impactul cercetării trebuie să aibă relevanță teoretică şi pragmatică. *Banister şi colab.* (1995) consideră că este în beneficiul cunoaşterii psihologice ca *cercetătorii să fie profund interesați şi personal implicați în subiectul de studiu, decât plictisiți, dar acurați şi exacți* (p. 36).

Fidelitatea cercetătorului trebuie să cedeze în fața pragmatismului, « purismul » metodologic în fața nevoii de pluralitate impusă de realitatea psiho-socială.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Banister. P., Burman, E., Paeker, I., Taylor, M., Tindall, C., 1995, Qualitative Methods in Psychology, A Research Guide, Open University Press, Buckingham.

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Grbich, C., 1999, Qualitative Research in Health, London: Sage.

Gugiuman, A., Zetu, E., Codreanca, L., 1993, Introducere în cercetarea pedagogică. Îndrumar pentru cadrele didactice, Editura Tehnica, Chişinău.

CE SE POATE SPUNE DESPRE VIITORUL CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE

Maria Rozalia Pisec[1], Florea Chiş[2], Delia Balaban[3], Livia Petruț[4]
[1] Şcoala cu Cls.I-VIII Şerani, [2] Şcoala cu Cls.I-VIII Halmăşd, Şcoala cu cls.I-VIII Şoimi

Deşi, în trecut, cercetarea calitativă a fost numită de multe ori, ca o metodologie neştiinţifică, datorită opoziţiei faţă de ştiinţele pozitiviste, a fost interpretată ca o tentativă de uzurpare a raţiunii şi a adevărului în favoarea subiectivităţii şi a aproximărilor. De-a lungul timpului acestei cercetări i s-au atribuit o serie de termeni: *cercetare jurnalistică, abordare umanistă, cercetare feministă*. În efortul de a câştiga recunoaşterea şi respectul comunităţii ştiinţifice, metodologia calitativă a elaborat un set de criterii de validare a datelor cercetării.

Scopul *cercetării psihopedagogice* este înţelegerea, analizarea, explicarea, optimizarea, ameliorarea, perfecţionarea şi prospectarea fenomenului educaţional, sau cu alte cuvinte perfecţionarea tehnicilor de intervenţie şi sporirea calităţii în procesul de formare a personalităţii. Fenomenele educaţionale sunt complexe, dinamice, desfăşurate în flux continuu şi ireversibile, neunivoce (ele nu pot fi oprite pentru a fi analizate şi nici nu pot fi reproduse, de mai multe ori, în condiţii perfect identice cu cele iniţiale).

Cercetarea psihopedagogică este un tip special de cercetare ştiinţifică, este un proces continuu, ce are drept scop explicarea, înţelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea şi prospectarea activităţii de instruire şi educare, în viziune sistemică, bazându-se pe investigarea teoretică şi/sau practic-aplicativă (M. Bocoş, 2003, p. 6).

Cercetarea din domeniul educaţiei reprezintă un tip special de cercetare ştiinţifică, care valorifică metode generale, standardizate de cunoaştere, particularizându-le în domeniul său specific de cercetare, respectiv *educaţia*. Aceste particularizări şi nuanţări capătă unele elemente de specificitate imprimate de câteva particularităţi proprii şi metode specifice câmpului educaţional. Toate aceste elemente contribuie la circumscrierea *cercetării pedagogice/educaţionale* ca subdomeniu al cercetării specifice, cu note comune cu alte domenii şi, firește, cu note specifice imprimate de obiectul său de studiu.

Un prim instrument crucial al omului de ştiinţă îl constituie *conceptele ştiinţifice*, de unde importanţa specială a activităţii de informare şi documentare bibliografică. Aceasta presupune demersuri de căutare şi culegeri de date şi informaţii din cele mai relevante surse bibliografice referitoare la tema aleasă, prin lecturarea lor.

Este importantă posibilitatea realizării, în mod simetric cu cercetările din ştiinţele exacte, de cercetări riguroase în educaţie, în ambele coordonate – calitative şi cantitative. Cele două coordonate au condus la cristalizarea a două paradigme ale cercetării, în general şi ale cercetării pedagogice în special, *cercetarea calitativă şi cercetarea cantitativă.* Departe de a fi două paradigme polarizate diferit, ele se află în raport de strânsă interacţiune şi de complementaritate, sprijinindu-se şi completându-se reciproc în atingerea obiectivului comun: *cunoaşterea cât mai obiectivă şi ştiinţifică a unui segment al realităţii şi practicii sociale, respectiv a realităţii şi practicii educaţionale*, *precum şi ameliorarea lor şi fundamentarea deciziilor de politică educaţională.*

Dinamica cercetării calitative înseamnă că orice graniţă sau distincţie între strategii, metode sau tehnici este artificială şi utilă doar din punct de vedere didactic. Noi combinaţii creative între metodele calitative sunt binevenite. *Discrepanţa dintre cercetarea fundamentală şi cea aplicativă este mai mare în psihologie decât în alte ştiinţe* – spune M. Miclea şi A. Bivolaru (2000). Relevanţa socio-culturală reprezintă o preocupare a CC.

Rigoarea decurge din modalităţile în care se adună şi se analizează datele. Utilizarea surselor multiple şi a unor metode diferite de adunare a datelor, a înregistrării şi transcrierii minuţioase a datelor, a perspectivelor diferite sau chiar divergente de interpretare, sunt condiţii dezirabile pentru depăşirea simţului comun şi superficialităţii în înţelegerea fenomenului.

Criteriul decisiv în evaluarea CC este impactul şi utilitatea sa. Nu este suficient să ne implicăm şi să realizăm cercetări contextuale, profunde, plauzibile şi coerente, dacă ideile pe

care le propunem nu influențează convingerile sau acțiunile cuiva, nu stimulează schimbări în structurile existente. Există nivele diferite de impact şi utilitate, cum este cel teoretic, practic, socio-cultural. Unele CC nu sunt importante pentru acuratețea explicațiilor ci pentru modul nou şi provocator de abordare a datelor empirice care deschide perspective noi de înțelegere a subiectului.

Flexibilitatea metodei interviului permite atât cercetătorului cât şi interlocutorului libertăți pe care metodele cantitative nu le oferă. *Pentru a se menține focalizarea cercetării pe un aspect cheie, este utilă precizarea a ceea ce nu va fi studiat deşi are legătură cu subiectul abordat.* CC are trei scopuri majore: *a explora, a explica, a descrie* fenomenul de interes. Altfel spus, CC urmăreşte *descrierea sau înțelegerea* fenomenului. Redăm în tabelul de mai jos armonizarea dintre scopurile şi întrebările cercetării.

■ **Tabel nr. 1.** *Scopurile şi întrebările cercetării calitative* (adaptat după Marshall şi Rossman, 1999).

Scopul cercetării	Întrebările cercetării
Explorator: Investigarea fenomenelor vag înțelese Identificarea/descoperirea de semnificații Generarea de ipoteze pentru cercetări viitoare	Ce se întâmplă în acest program social ? Care sunt temele, patternurile de semnificații ? Cum sunt conectate între ele patternurile descoperite ?
Explicativ: Explicarea relației dintre patternuri şi fenomenul studiat Identificarea posibilelor relații care influențează fenomenul	Ce evenimente, convingeri, atitudini sau politici modelează fenomenul ? Cum interacționează aceste forțe pentru a produce fenomenul ?
Descriptiv: Documentarea şi descrierea fenomenului urmărit	Care sunt acțiunile, evenimentele, atitudinile, structurile şi procesul social care au loc în acest fenomen ?
Emancipativ: Crearea de oportunități pentru acțiuni sociale	Cum problematizează participanții circumstanțele lor de viață şi cum se implică în acțiuni sociale ?

Prin urmare, întrebările cercetării trebuie să vizeze doar acele aspecte ale realității care pot fi cercetate. Ele trebuie să fie clar formulate, să permită înțelegei similare, cu atât mai mult în cazul în care cercetarea este realizată de mai mulți investigatori. Formularea întrebărilor este un proces reiterativ, ele putând fi reformulate pe parcursul cercetării.

Nu trebuie pierdută din vedere sau subestimată importanța informaticii în documentare. Posibilitățile pe care i le oferă cercetătorului computerele, fac ca acestea să poată fi considerate auxiliare importante în demersurile investigative corespunzătoare diferitelor ştiințe, inclusiv ştiințele educației.

Dezvoltarea programelor informaționale de analiză calitativă au micşorat şi mai mult decalajul dintre metodologia cantitativă şi cea calitativă. Ceea ce nu trebuie uitat, nici de adepții analizei asistate de computer, nici de către criticii acesteia, este că ultimul cuvânt în procesul de analiză interpretativă îl are şi trebuie să îl aibă cercetătorul.

În concluzie, în ciuda faptului că cercetarea calitativă este atât de diferită de cea cantitativă, cele două paradigme nu trebuie văzute în antiteză, ambele fiind sistematice şi ştiințifice (G. King şi colab., 2000).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Băban, A., 2002, *Metodologia cercetării calitative*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoş, M., 2003, *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice*, Ed. Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca.

King, G., Keohane, R., Verba, S., 2000, *Fundamentele cercetării sociale*, Editura Polirom, Iaşi.

Marshall, C.; Rossman, G., 1999, *Designing Qualitative Research*, London, Sage.

Miclea, M., Bivolaru, A., 2000, Câteva reflecții asupra practicilor de cercetare în psihologia actuală. *Cogniție. Creier. Comportament*, 4, 295-316.

PROIECT DE ACTIVITATE

Ana Pantea, Rodica Ștef, Florica Popa – Grădinița Nr. 46 Oradea

DATA:
GRUPA: mare pregătitoare „A”
GRĂDINIȚA: Nr.. 46 Oradea
EDUCATOARE:
ACTIVITATEA: activitate practică
TEMA: „**Bradul de Crăciun**”
TIPUL DE ACTIVITATE: formare și consolidare de priceperi și deprinderi;
FORMA DE REALIZARE: tăiere – lipire;
SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- Îmbogățirea cunoştinţelor despre materiale şi caracteristicile lor, precum si despre utilizarea de tehnici de lucru necesare prelucrării acestora în scopul realizării unor produse simple (*BRADUL DE CRĂCIUN*);
- Dezvoltarea simțului practic şi estetic;
- Dezvoltarea încrederii în forțele proprii, perseverenței şi stabilității.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O1 - Să denumească ustensilele de lucru puse la dispoziția lor;
O2 - Să taie după contur bradul;
O3 - Să lipească bradul pe foaia de desen;
O4 - Să decoreze bradul cu globuri şi steluțe, într-un stil propriu, original;
O5 - Să verbalizeze acțiunile intreprinse folosind un limbaj adecvat;
O6 - Să-şi exprime opinia față de lucrarea proprie şi față de lucrarea colegilor, motivându-şi părerea.

METODE ŞI PROCEDEE

M1 - Conversația **M2** - Explicația
M3 - Demonstrația **M4** - Exercițiul

MIJLOACE DIDACTICE

m1 - Modelul educatoarei;
m2 - Material de lucru pentru copii: - bradul conturat pe hărtie glasată, steluțe, globuri, cutii cu cadouri, polistiren;
m3 - Mijloace audio-casetofon, casetă - Vivaldi „Anotimpurile”, Colinde;
m4 - Recompense.

MATERIAL BIBLIOGRAFIC

Antonovici, Ş.; Peneş, M., (2000), *Activități practice*, Editura Aramis, Bucureşti.

Marcu, V.; Marinescu, M., (2008), *Educația omului de azi pentru lumea de mâine,* Editura Universității din Oradea.

***Programa activității instructiv – educative în grădiniță

DURATA: 35 minute

DESFĂŞURAREA ACTIVITĂȚII

Nr. crt.	EVENIMENT DIDACTIC	CONȚINUT ȘTIINȚIFIC	STRATEGII DIDACTICE	EVALUARE INSTR. ȘI INDICATORI

1	**MOMENT ORGANIZATORIC**	- Voi asigura condiţiile necesare pentru desfăşurarea activităţii: - aerisirea sălii de grupă; - aranjarea mobilierului, distribuirea materialului didactic; - intrarea ordonată a copiilor in sala de grupă.		
2.	**CAPTAREA ATENŢIEI**	O voi face printr-o scurtă conversaţie cu copiii: Voi ştiţi că suntem în luna decembrie, ultima lună din an, la care i se mai spune şi luna cadourilor. La începutul lunii a venit Moş Nicolae şi ne-a adus cadouri, iar acum il aşteptăm pe Moş Craciun să ne aducă bradul de Crăciun şi alte daruri. M-am gândit să facem şi noi ceva frumos, vreţi ?	M1	
3.	**ENUNŢAREA SCOPULUI ŞI A OBIECTIVELOR**	- Astăzi vom decupa şi decora „Bradul de Crăciun" aşa cum am vrea să ni-l aducă Moşul. - Voi repeta tema activităţii cu 2-3 copii pentru fixarea ei.	M1	
4.	**PREZENTAREA CONŢINUTULUI ŞI DIRIJAREA ÎNVĂŢĂRII**	- Voi cere copiilor să denumească ustensilele de lucru de pe mese. Explic şi demonstrez modul de lucru : mai întâi decupăm bradul după contur cu foarfeca, apoi întindem lipici pe partea albă a bradului decupat şi lipim bradul pe foaia de desen. Caut în coşuleţ steluţele şi globurile şi le aşez cum doresc pe brad pentru a fi cât mai frumos. După ce am găsit cel mai original şi frumos mod de aranjare le lipesc. Sub brad voi lipi cutiile cu cadouri. Ca bradul să fie cât mai frumos il vom ninge, adică vom pune din loc în loc cu vărful pensulei lipici pe crengile baradului şi apoi presărăm „zăpada" din polistiren. Voi prezenta copiilor modelul realizat de mine, insistând asupra tehnicilor de lucru şi ordinea efectuării lor.	M1 M 2 M3 M2 M3 M 2 M2 M3 M 2 M1	evaluare orală O1
5.	**OBŢINEREA PERFORMANŢEI**	- Voi realiza cu copiii câteva exerciţii de încălzire a muşchilor mici ai mâinilor : „închidem şi deschidem pumnii, batem palmele sus, facem acoperiş, cântăm la pian". - Urez copiilor - Spor la lucru !, după care se va trece la realizarea temei de către copii. - În timpul executării temei voi pune un fond muzical. - Voi supraveghea îndeaproape activitatea copiiilor, voi trece pe rând pe la fiecare şi voi da explicaţii suplimentare acolo unde este nevoie.	M4 m 2 m 3	 O2 O3 O4
6.	**RETENŢIA**	- Voi cere copiilor să explice tehnicile de lucru pe care le-au folosit pentru realizarea temei.	M1 M2	O5
7.	**EVALUAREA PERFORMANŢELOR**	- O vom face prin aprecieri verbale privind realizarea temei. Vom expune lucrările, copiii vor fi antrenaţi în analiza lucrărilor proprii şi pe cele ale colegilor. Cei care au lucrat corect,frumos,ordonat vor fi aplaudaţi	M1	Evaluare expoziţie Aprecieri verbale O6
8	**ÎNCHEIEREA ACTIVITĂŢII**	- Voi face aprecieri asupra comportamentului copiilor pe parcursul activităţii. - Copiii vor fi recompensaţi.	M1 M4	

PROIECT DE ACTIVITĂȚI INTEGRATE

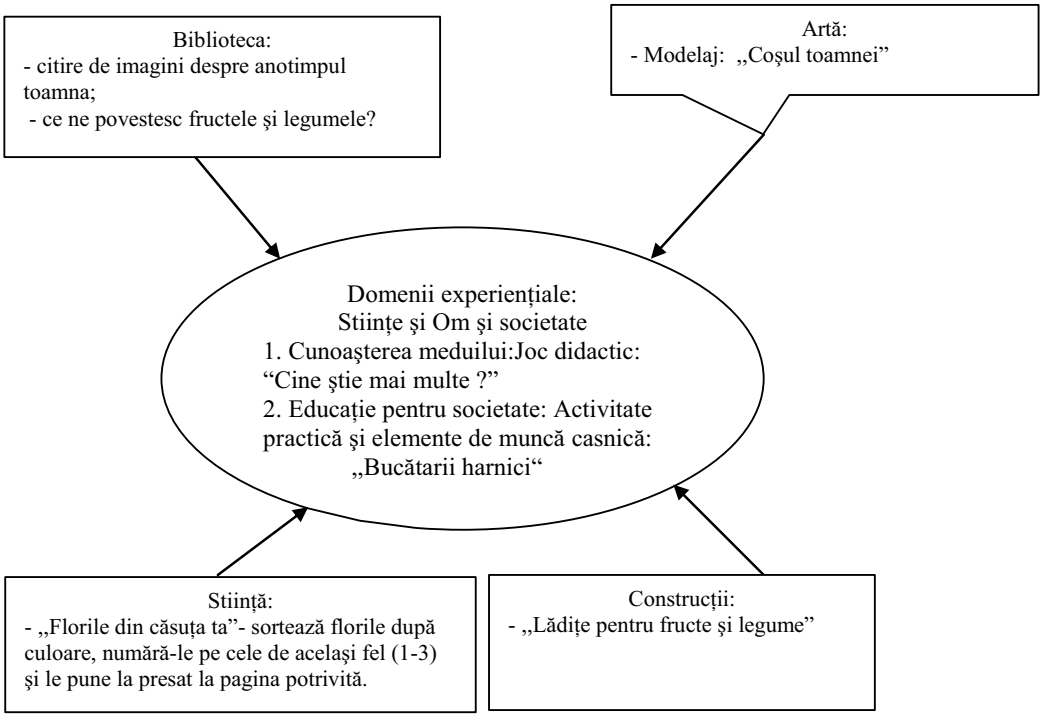
Maria Nan, Ileana Bicazăn, Maria Osvat - Grădinița cu Program Prelungit Nr. 52 Oradea

Grupa: mijlocie
Tema zilei: ”Toamnă ce bogată vii !”
Scopul:

- dezvoltarea capacității de cunoaştere şi înțelegere a mediului înconjurător, precum şi stimularea curiozității pentru investigarea acestuia;
- exersarea deprinderii de exprimare corectă;
- respectarea cerințelor igienico-sanitare cu privire la consumul fructelor, legumelor şi înțelegerea rolului vitaminelor în organism.

Exemple de activități integrate:

Centre de interes



Obiective urmărite în cadrul domeniilor experiențiale:

1. Ştiințe - Cunoaşterea mediului:

- să cunoască elemente ale mediului înconjurător caracteristice anotimpului toamna;
- să comunice impresii, idei pe baza acțiunilor cu materialele concrete din activitate;
- să aplice norme de comportare specifice asigurării sănătății şi protectiei omului şi naturii.

2. Activitate practică şi elemente de muncă casnică:

- să recunoască şi să denumească legumele şi fructele de toamnă;
- să stabilească reguli referitoare la prepararea şi consumarea fructelor şi legumelor;
- să utilizeze corect instrumentele de bucătărie date;
- să se implice direct în activitate şi să coopereze unii cu alții.

Activităţi pe centre de interes

Ştiinţă „Sortează florile după culoare, numără-le pe cele de acelaşi fel”

Sarcini de lucru:

- să denumească materialele de lucru;
- să aleagă florile de aceeaşi culoare şi să le numere, apoi să la pună la presat la pagina corespunzătoare;
- materiale: crizanteme şi tufănele albe, galbene şi roşii, cărţi în care acestea vor fi puse la presat.

Biblioteca: „Toamnă ce bogată vii !”

Sarcini de lucru:

- să citească imagini;
- să se exprime corect din punct de vedere grammatical;
- să cunoască rolul şi importanţa fructelor şi legumelor în alimentaţia omului.
- materiale: jetoane cu imagini sugestive.

Artă: „Coşul toamnei” – modelaj

Sarcini de lucru:

- să modeleze fructe de tomnă, folosind mişcări translatorii, de aplatizare şi circulare.

Materiale: plastilină şi planşete

Construcţii: „Lădiţe pentru fructe şi legume**”**

Sarcini de lucru:

- să construiască din Lego şi Plasticom, lădiţe pentru fructe şi legume respectând distanţa dintre piese şi urmărind suprapunerea lor;
- să păstreze corect poziţia corpului faţă de masa de lucru;

să manifeste interes faţă de joc.

Materiale: lego şi plasticom.

Strategii didactice: conversaţia, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul, surpriza, învăţarea prin descoperire, problematizarea, munca în echipă.

ÎNDRUMĂRI METODICE

Realizarea obiectivelor din cadrul domeniilor experienţiale va face posibilă desfăşurarea acţiunilor din următoarele centre: Biblioteca, Arta, Ştiinţă şi Construcţii. Activităţile pe domenii experienţiale (ADE) precum si cele ale activităţilor alese (ALA) trezesc curiozitatea, dorinţa de comunicare şi implicare în realizarea sarcinilor individuale şi de grup.

Varietatea centrelor va oferi copilului posibilitatea de a alege centrul unde vrea să lucreze şi unde va putea să utilizeze creativ aceste materiale în beneficiul colectivului. Sala de grupă va fi împodobită cu imagini sugestive despre toamnă printre care se va afla şi imaginea Greieraşului din „Balada unui greier mic” de G. Topârceanu. Sub frunzele uscate de la centrul creaţie vom descoperii un greieraş jucărie.

Educatoarea: - Cine eşti tu, şi de ce ai venit la noi? De ce eşti supărat?

R: - Îmi spune că nu are provizii pentru iarnă,că nu e pregătit şi că are o poveste interesantă. Doriţi să o aflaţi?

Copiii de la sectorul Bibliotecă vor citi imaginile pe care le au pe măsuţa lor.

Secvenţa didactică	Conţinut	Strategii didactice	Evaluare
1.Captarea atenţiei 2. Anunţarea temei şi a obiectivelor	- se realizează printr-o surpriză, prezint un greier-marionetă, care prezintă poezia „Balada unui greier mic” - anunţ copiii că în activitatea care urmează îl vom ajuta pe greieraş să îşi pregătească cămara cu provizii pentru iarnă. Vom sorta fructe, legume de toamnă şi îi vom arăta greieraşului ce multe cunoştinţe avem noi	Teatrul de păpuşi	- frontală

3.Prezentarea conținutului şi dirijarea învățării 4. Obținerea performanței	despre toamnă. Pentru ca totul să fie mai interesant ne vom juca jocul: „Cine ştie mai multe?” Regulile jocului: - copiii sunt împărțiți în 2 grupe: grupa fructelor, grupa legumelor. Fiecare grup va avea un lider Jocul de probă: Un copil găseşte şi aşează în coş mărul mare verde. Educatoarea întreabă: Ce ştii spune despre el? Ceilalți copii vor urmări acțiunea şi vor evalua răspunsul Jocul propriu-zis: 1. grupa fructelor - sortează şi aşează în coş toate fructele -spune tot ce ştii despre pară(măr, gutui etc.) - Ce s-ar întâmpla dacă nu am consuma fructe? - Cine ştie mai multe despre fructele cu coajă tare? - Care sunt acestea? 2. grupa legumelor -găseşte toate legumele de toamnă şi denumeştele - Cine ştie mai multe despre roşie (ardei, gogoşari, etc)? - Care sunt legumele de la care mâncăm rădăcina? - Ce ştii despre morcov?	Formarea echipelor se va face prin procedeul numărării 1.echipa fructelor; 2.echipa legumelor - explicația - demonstrația Munca în echipă - problematizarea	- pe grupuri, individuală. - răspund, argumentează
5. Asigurarea retenției 6. Asigurarea feed-back-ului 7. Evaluarea performanței	Complicarea jocului: Fiecare grupă va fi solicitată cu acelaşi număr de întrebări, probe. 1. La ochişori de eşti legat, spune tu, ce ai gustat? 2. Ghici ce ai în mână? E fruct sau legumă? 3. Ce anotimp urmează după toamnă? 4. Ce s-ar întâmpla dacă am ține o floare fără lumină? Până acum greieraşul va urmărit foarte atent, sper că a învățat multe lucruri de la voi Întrebări prealabile: - Cum trebuie să fie fructele şi legumele înainte de a le consuma? - Dar mâinile noastre? - Este important să consumăm legume? De ce? - Cum consumăm fructele şi legumele, crude sau gătite? De ce? După o scurtă pauză prezint copiilor centrele de activitate. Cei care au sortat legumele vor face o salată de legume pentru masa de prânz. Grupul care a sortat fructe vor asorta „Compot de fructe” pentru desert După rezolvarea sarcinilor propuse copiii îşi prezintă rezultatele - **ştiință:** un copil precizează modul de sortare a florilor de toamnă, numărul lor şi felul în care au fost puse la presat, corespunzător (3 flori galbele la pg. cu	- problematizarea - învățarea prin descoperire	- pe grupuri şi individuală Argumentează - lucrează în cadrul grupului - rezolvă sarcina de lucru primită - raportează rezultatul

	numărul 3, 2 flori albe la pg cu nr 2,etc) **- construcții:** după ce au construit lădițe pentru fructe şi legume, acestea vor fi umplute cu fructele şi legumele care au rămas neconsumate. **- artă:** modelaj-un copil va preciza caracteristicile fructelor modelate, v-a spune tot ce ştie despre ele. **- bibliotecă:** un reprezentant al acestui grup ne va spune secretul consumului de fructe şi legume (-Ce ne povestesc fructele şi legumele de toamnă)		activității - apreciază lucrările colegilor -spune caracteristicile fructelor - crează o poveste
8. Încheierea activității	Voi sublinia calitatea realizărilor pe arii curriculare, voi aprecia efortul depus pentru finalizarea produselor la centrele de activitate. Vom stabili ce am reuşit să realizăm pe parcursul zilei:să vorbească despre toamnă, să modeleze, să construiască, să pună la presat şi să sorteze flori, să-l ajute pe greier să-şi facă provizii pentru iarnă, să vorbească corect, frumos. La sfârşitul zilei se prezintă părinților realizările şi progresele copiilor	-aprecierea	- expoziție pentru părinți

Bibliografie:

Marcu, V.; Marinescu, M., (2008), Educația omului de azi pentru lumea de mâine, Editura Universității din Oradea.

****„Curriculum pentru învățământul preşcolar 3-6/7 ani"- 2008.*

****„Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii"- Bucureşti, 2005.*

****„Activitatea integrată din grădiniță" - Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, Bucureşti, 2008.*

PROIECT DIDACTIC

Mihaela Dance, Camelia Vesea, Otilia Dumitrescu - Grădinița Nr. 46 Oradea

DATA: 12.11.2008
GRUPA: MARE „B"
CATEGORIILE DE ACTIVITĂȚI IMPLICATE: Cunoaşterea mediului (DŞ), Activitate matematică (DŞ), Educarea limbajului (DLC), Educație muzicală (DEC), Activitate artistico-plastică (DEC)
TEMA ACTIVITĂȚII: „Toamna aurie"
MIJLOC DE REALIZARE: Activitate integrată
TIPUL ACTIVITĂȚII: verificare şi consolidare de cunoştințe
SCOPUL ACTIVITĂȚII:
-Verificarea şi consolidarea cunoştințelor dobândite de copii despre anotimpul toamna, respectiv legume şi fructe de toamnă şi caracteristicile acestora.
-Consolidarea pozițiilor spațiale şi gruparea orală a fructelor în funcție de culoare.
-Consolidarea deprinderilor şi priceperilor artistico-plastice (modelaj; colorare în contur).
-Verificarea deprinderii de exprimare prin muzică şi poezie.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- - să recunoască şi să denumească fructele şi legumele de toamnă;
- - să recite corect şi expresiv poezii despre toamnă;
- - să interpreteze cântece despre toamnă;
- - să realizeze „Lotusul fructelor" şi „Lotusul legumelor"
- - să se exprime în propoziții corecte din punct de vedere gramatical şi semantic;
- - să aşeze jetoanele cu fructe şi legume în funcție de pozițiile spațiale indicate;
- - să indice fructele de culoare roşie, verde şi galbenă;
- - să coloreze în contur tava cu legume folosind culorile corespunzătoare;
- - să modeleze fructele preferate, respectând forma şi culoarea corespunzătoare;
- - să participe la evaluarea lucrărilor;
- - să cunoască regulile igienice cu privire la consumarea fructelor şi legumelor şi importanța acestora în alimentație;

STRATEGII DIDACTICE:

Metode şi procedee:

M1 – conversația **M2** – explicația **M3** – exercițiul
M4 – jocul **M5** – METODA LOTUS **M6** – munca independentă

Material didactic folosit:

m1 – flori de lotus mici şi mari
m2 – jetoane cu *Zâna Toamna* şi fructe şi legume de toamnă
m3 – coş cu fructe şi coş cu legume
m4 – fişe „Tava cu legume", creioane colorate cerate
m5 – planşete, plastilină de diferite culori
m6 – combină muzicală, CD cu cântece pentru copii: „Cutiuța muzicală"
m7 - recompense

MATERIAL BIBLIOGRAFIC:

- Breban, S.; Gongea, E.; Ruiu, G.; Fulga, M., (2006), *Metode interactive de grup*, Editura Arves, București.
- Preda, V., (2003), *Grădinița altfel – scrisori metodice*, Editura Integral, București.
- ******Programa activităților instructiv – educative în grădinița de copii*, Editura V&I Integral, Bucureşti, 2000.

DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢII

EVENIMENT DIDACTIC	CONŢINUT ŞTIINŢIFIC	STRATEGII DIDACTICE	EVALUARE INSTRUMENTE INDICATORI
MOMENT ORGANIZATORIC	- Voi asigura condiţiile optime pentru buna desfăşurare a activităţii: -aerisirea sălii de grupă; -aranjarea mobilierului, a materialului didactic; intrarea ordonată a copiilor în sala de grupă.		observarea comporta-mentului.
CAPTAREA ATENŢIEI	- O voi realiza printr-o scurtă conversaţie despre toamnă şi bogăţiile ei.	M1 M2	observarea comportam entului.
ANUNŢAREA TEMEI ŞI A OBIECTIVELOR	- Astăzi vom denumi fructele şi legumele de toamnă şi vom alcătui „Lotusul fructelor” şi „Lotusul legumelor”, iar apoi vom colora şi vom modela. - 2 copii repetă tema pentru fixarea ei.	m1 m2	
DIRIJAREA ACTIVITĂŢII	- Le voi cere copiilor să enumere fructele şi legumele de toamnă. - Se va cere copiilor să recite o poezie. - Copiii vor recita poezia „Toamna”, de Demostene Botez. - Îi voi întreba pe copii dacă ştiu cântece de toamnă. - Aceştia vor interpreta cântece cum sunt: „Mişcă vântul frunzele”, „A, a, a, acum e toamnă, da!”, „Mărul roşu şi gustos”. - Acum veţi veni pe rând şi veţi întoarce câte un jeton, cu fructe sau legume şi îl veţi aşeza pe câte o floare de lotus, după cum vă voi indica eu (sus, jos, dreapta, stânga). - După ce s-au realizat „Lotusul fructelor” şi „Lotusul legumelor” se vor grupa oral fructele de culoare roşie, verde şi galbenă. Un alt copil va enumera legumele.	M1 M2 M4 M5 m1, m2 M3 M4	evaluare orală aprecieri verbale aprecieri verbale
OBŢINEREA PERFORMANŢEI	- Acum vom trece la măsuţe astfel: cei care v-aţi jucat cu fructele veţi trece la măsuţele cu plastilină, iar cei care v-aţi jucat cu legumele veţi trece la măsuţele cu creioane colorate şi fişe de lucru. - Cei care aveţi pe masă plastilină trebuie să modelaţi fructele voastre preferate, ţinând cont de forma şi culoarea corespunzătoare. - Copiii de la grupa a doua vor avea de colorat în contur „Tava cu legume de toamnă” şi vor fi atenţi să respecte culorile corespunzătoare şi să nu iasă din contur. - Mă voi plimba între cele două grupe şi le voi da explicaţii suplimentare şi chiar îi voi ajuta pe cei care nu reuşesc să realizeze tema dată.	M2 M6 m3 m4 m5 m6	 aprecieri individuale
ASIGURAREA RETENŢIEI	Se va face evaluarea lucrărilor de către doi copii, iar eu voi evalua fructele modelate. - Se va concluziona prin aprecieri ale copiilor cu privire la anotimpul toamna şi se va sublinia importanţa fructelor şi legumelor în alimentaţia zilnică, dar şi nevoia respectării unei igiene stricte asupra consumării acestora.	 M1	
ÎNCHEIEREA ACTIVITĂŢII	- Voi face aprecieri colective şi individuale asupra comportamentului copiilor pe parcursul activităţii. - Copiii vor fi recompensaţi.	 m7	aprecieri verbale recompense

PROIECT DIDACTIC

Angela Popu, Mihaela Anca Rațiu (Brad) -

DATA:10.12.2008
GRUPA: Mare pregătitoare
PROPUNĂTOR:
CATEGORIA DE ACTIVITATE: Activitate practică
TEMA: „O, brad frumos”
TIPUL ACTIVITĂȚII: Activitate de consolidare de priceperi și deprinderi
FORMA DE REALIZARE: Activitate frontală
SCOPUL ACTIVITĂȚII:
*Consolidarea priceperilor și deprinderilor copiilor de a „decora” într-un spațiu dat, utilizând tehnici învățate anterior;
*dezvoltarea psihomotricității și a coordonării voluntare.
OBIECTIVE OPERAȚIONALE:
*să decupeze ornamente pentru brad;
*să lipească ornamentele, decorând astfel bradul;
*să intindă adezivul în strat subțire cu ajutorul pensulei;
*să respecte conturul trasat;
*să presare nucă de cocos verde pentru a imita cetina bradului;
*să lucreze curat și ordonat.
METODE SI PROCEDEE:
*conversația, explicația, demonstrația, exercițiul.
MATERIAL DIDACTIC:
*cartoane colorate, hârtie glasată, lipici, nucă de cocos verde, aracet, foarfece.
MATERIAL BIBLIOGRAFIC:
***Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii* - Editia a II-a revizuita și adaugită, Editura V&I Integral, București, 2005.
DURATA: 40 minute

MOMENTUL DIDACTIC	CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC	STRATEGIILE DIDACTICE	EVALUAREA (INSTRUMENTE ȘI INDICATORI)
Momentul organizatoric	- aerisirea sălii de grupă - aranjarea mobilierului în forma de clasă; - pregătirea materialelor la îndemâna educatoarei și a copiilor; - intrarea ordonată a copiilor în sala de grupă.	Conversația Explicația	
Captarea atenției	- se va realiza printr-o conversație legată de anotimpul iarna și de obiceiurile și tradițiile specifice sărbătorilor de iarnă; - se va realiza intuirea materialelor care vor fi folosite la activitate.	Conversația	Evaluare orală a nivelului de cunoștințe dobândite în activitățile anterioare.
Anunțarea temei și a obiectivelor	Se anunță tema activității: „O, brad frumos”. 1 sau 2 copii repetă tema activiăttii. Educatoarea prezintă așteptările pe care le are de la copii pe parcursul activității: *să fie atenți la explicațiile oferite; *să respecte tehnicile de lucru învățate; *să lucreze în liniște;	Explicația	

Analiza modelului **Explicarea şi demonstrarea modului de lucru** **Activitatea independentă a copiilor** **Evaluarea lucrărilor şi încheierea activităţii.**	*să realizeze o lucrare ordonată. Se prezintă modelul realizat de către educatoare. Educatoarea analizează împreuna cu copiii modelul realizat, copiii ştiind astfel ce se asteaptă de la ei. Educatoarea explică şi demonstrează simultan. Etapele lucrării: *decuparea globurilor din hârtie glasată; *lipirea globurilor obţinute pe silueta bradutului; *întinderea aracetului pe suprafaţa bradului respectând atât conturul dat cât şi globurile lipite anterior; *presararea nucii de cocos pe suprafaţa tratată anterior cu aracet; *scuturarea surplusului de nucă de cocos. Executarea unor exerciţii pentru încălzirea muşchilor mici ai mâinii. Copiii lucrează respectând criteriile formulate anterior. Munca individuală a copiilor se realizează pe fond muzical- colinde de Crăciun. Educatoarea supraveghează copiii şi îi ajută pe cei care întampină dificulăţti. Dacă este necesar se vor relua explicaţiile. Se fac aprecieri individuale şi generale. Se analizează diferite lucrări urmârind respectarea criteriilor date: *aspectul curat şi îngrijit al lucrării; *respectarea conturului dat; *aspectul compact al cetinei de brad obţinut prin presararea nucii de cocos. Ieşirea copiilor din sala de grupă cântând colindul „O, brad frumos”.	Explicatia Explicaţia Demonstraţia Exerciţiul Conversaţie	Aprecieri individuale Evaluare globală, orală

Sugestii:

Pentru decorarea bradului cu globuri se poate utiliza nuca de cocos de diferite culori.

Se pot realiza şi alte lucrari cu materiale similare. De exemplu:

*la tema „Omul de zapada" se poate folosi griş;

*la tema „Albina" se poate folosi făina de mălai şi mac.

PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRATĂ

Negrean Nicoleta Angelica, Chirilă Georgeta – Grădinița nr 35 Oradea
Avram Aurora Daniela - Școala ,,Dacia Oradea

UNITATEA ȘCOLARĂ: G.P.P. 35
GRUPA: mare
PROPUNATOAR:
CATEGORII DE ACTIVITĂȚI:
- activități pe arii de stimulare :
  -biblioteca -joc de masă
  -artă -știință

-activități frontale:
  - educație pentru societate

-activități practice și elemente de activitate casnică
-activități complementare
TEMA: „Prietenii naturii"
MIJLOC DE REALIZARE: activități integrate
TIPUL DE ACTIVITATE: predare și formare de deprinderi
FORME DE ORGANIZARE: - frontal: joc didactic
„Colectăm- deșeurile elemente de activitate casnică
„Sădim flori pentru mama"
- pe grupuri
- individual

SCOPUL ACTIVITĂȚII:
- Dezvoltarea capacității de cunoaștere și înțelegere a mediului înconjurător, precum și stimularea curiozității pentru învestigarea acestuia;
- Aprofundarea cunoștințelor dobândite pe diferite căi (cărți, emisiuni TV) și efectuarea unor experimente simple;
- Exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a mediului ținconjurător în vederea educării unei atitudini pozitive și a responsabilității față de acesta;
- Antrenarea copiilor în activități care să contribuie la formarea unui comportament etic și ale unor deprinderi de păstrare a mediului în care trăiesc;
- Educarea abilității de a intra în relație cu cei din jur respectând norme de comportament corect în contexte variate.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:
O1 -să-ți adapleze comportamentul propriu la cerințele grupului în care trăiește ;
O2 -să se familiarizeze cu tipuri de deșeuri nepericuloase, care pot fi refolosite, reciclate;
O3 -să clasifice și să sorteze deșeurile refolosibile și resturile menajere în recipiente diferite;
04 -să citească imaginile de pe jetoane exprimându-se corect în propoziții și folosind cuvintele noi: deșeuri. reciclabile, relblosibile, menajere;
O5 -să recunoască simbolul internațional utilizat pentru deșeurile reciclabile;
O6- să rezolve sarcina din fișa individuală;
O7- să planteze corect o floare;
O8- să folosească materiale refolosibile (pahare de plastic de la iaurturi) la plantarea florilor.

COMPORTAMENTE PE ARII DE STIMULARE : Ştiintă

O9- să analizeze cu ajutorul simțurilor (miros, văz) apa potabilă şi apa cu diferite reziduuri (detergent, benzină, otet);

O10- să realizeze experiențe simple din care să reiasă importanța apei curate pentru plante;

O1l - să înțeleagă efectele secundare, negative ale folosirii apelor otrăvite în viața plantelor şi animalelor;

Artă

O12- să aplice forme diferite decupate din hârtie de capace de ziar şi reviste, capacele de la sticlele de bere, inelele de la dozele de sucuri, capace de la cutiile de margarină, pe cutiile de carton pregătite;

O13- să dea utilitate obiectelor confecționate de ei.

Biblioteca

O14- să scrie diverse semne pe rețeaua grafică, conform indicațiilor date, decorand costumul national;

O- să reprezinte grafic cuvinte şi silabe: costumul național;

O15- să redea din semne grafice căsuța păsărelelor;

Jocuri de masa

O16- să construiască din forme geometrice oameni de zăpadă, adăposturi pentru animale şi păsări;

O17- să reconstituie un joc de puzzle cu imagini ale unor animale, ale hranei şi ale adaposturilor acestora;

O18- să formuleze propoziții corecte din punct de vedere gramatical.

Activități complementare

O19- să se destindă şi să participe cu plăcere la jocurile distractive.

REGULILE JOCULUI:

Copilul numit de mascota denumeşte deşeul ales, precizează materialul din care este făcut şi-l va aşeza în coşul adecvat pregătit de ei la sectorul artă.

ELEMENTE DE JOC:

- surpriza
- mişcarea
- aplauzele
- teatrul de păpuşi
- mânuirea obiectelor

STRATEGII DIDACTICE:

Metode şi procedee:
M l - conversația
M2 - explicația
M3 – demonstrația
M4 - problematizarea
M5 - exercițiul
M6 - munca independentă şi în perechi
M7 – învățarea prin descoperire

Material didactic:
ml - Mama natură
m2 - mascota „Picătura de apă"
m3 - jetoane cu imagini ale diferitelor deşeuri
m4 - decupaje din ziare şi reviste
m5 - cutii mari de carton
m6 - lipici şi sârmă
m7 - pahare goale de iaurt şi smântană, pet-uri, linguri de plastic
m8 - pământ şi bulbi de flori

m9 – deșeuri din diferite materiale
ml0- tăvițe de carton pe care sunt aplicate costume naționale și carioca
m11 - puzzle
ml2 - diverse forme decupate din materiale refolosibile pentru construcții pe masa
ml3 - pahare de unică folosință transparente cu apă
ml4 – fișe individuale
m15 - două ghivece cu flori

Material bibliografic:

1. „Programa activităților instructiv - educative în grădinița de copii".
2. Catalano, Horatiu; Borteanu, Silvia; Branisteanu, Rodica; Feldrihan, Mariana, (2006), *Caietul profesional al educatoarei,* Editura Omfal Esential, București.
3. Preda, Viorica; Pletea, Mioara; Grama, Filolteia; Cocos, Aureliana; Oprea, Daniela; Călin, Marcela, (2005), *Ghid pentru proiecte tematice*, Humanitas Educational, București.

SCENARIUL DIDACTIC

Copiii o găsesc în sala de grupă pe *Mama Natură*, care le dă o scrisoare în care le explică de ce a venit la ei în sală.

Momentul surpriză se va materializa prin apariția *Picăturii de apă*, care își va motiva sosirea, însă îi va motiva afectiv și pe copii să participe la toate activitățile zilnic.

Copiii vor lucra la centrele: știinta, arta, biblioteca, joc de masa conform indicațiilor, după care toți vor desfășura jocul didactic de educație ecologică: „Colectam deșeurile" și vor sădi fiecare un bulb de lalea în paharele goale de iaurt, pe care apoi o vor îngriji zilnic până la 8 Martie când o vor dărui mamei, de ziua femeii.

Finalitatea activității va consta în așezarea coșurilor pentru colectarea diverselor deșeuri și ghivecele cu flori în locuri stabilite împreună: ghivecele lângă fereastră, la lumină, iar coșurile într-un loc în sala de grupă.

Pe tot parcursul activității copiii vor recita poezii cunoscute și vor cânta cântece adecvate. Activitatea va fi completată în conținut prin jocurile distractiv-recreative și muzicale „Telefonul fără fir", „Călușeii", „Păsărelele fără cuib". *Picătura de apă* va recompensa copiii cu medalioane confeționate din hârtie de reviste.

Nr. crt	Evenimentul didactic	Conținutul activității	Strategii didactice	Evaluare
1.	Organizarea grupei de copii	Asigurarea condițiilor pentru desfășurarea activității: aerisirea sălii, aranjarea scaunelelor și măsuțelor cu materiale pe patru centre de interes. Pe perete va fi fixată silueta *Mamei Natură.*	•	
2.	Captarea atenției	Copiii intra cântând în sala de grupă, salută si se așează în semicerc, pe covor. Copiii vor afla cine este personajul din fața lor: *Mama Natură*, care are la ea o scrisoare. Educatoarea citește mesajul naturii: „*Mama Natură* este tristă Că oamenii nu o respectă, Aruncă des, deșeuri peste tot, și în pădure ei fac foc. Apele le murdăresc Cu detergent le otrăvesc De-aceea plantele se ofilesc Animalele se-mbolnăvesc Voi copii să fiți cuminți Natura s-o ocrotiți, Nimic pe jos nu aruncați, Păsărelele să le ajutați. Deșeurile să le refolosiți Nimic să nu risipiti. Construiți-vă jucărioare din ziare, cutii și ambalaje."	M1 M4 M1	
		Sosește personajul surpriză, care se prezintă: „Azi, aici, eu am venit Fiindcă de voi am auzit Că sunteți ecologiști și natura o iubiți Eu, *Picătura de apă* Ce dau tuturor viata, Mereu curata vreau să fiu și în nori dar și în râu. Haideți dar să ne grupăm *Mamei Natură* să-i arătăm Cum muncim și ne jucăm Tot ce-i înjur noi protejăm.	**m2**	Evaluare orală
3.	Anunțarea temei și a obiectivelor	*Picătura de apă* anunță copiii că mai întâi vor lucra pe cele patru centre de interes după care se vor juca împreună și vor învăța alte lucruri noi.	Ml	

4.	Prezentarea conți-nutului și dirijarea învățării	Voi explica pe rând sarcinile copiilor de la cele patru centre de interes. l.Arta		
		Câte doi copii de la acest centru vor decora cutiile de	M l	012
•		carton pregătite, și în care vor	M5	013
		aduna deșeurile după cum	M6	Evaluare
		urmează: - pe cutia de carton pentru deșeurile din hârtie, copiii vor lipi siluete de copaci, flori, picături de apă decupate din ziare și reviste. - pe cutia pentru deșeurile din material plastic vor aplica prin legare înnodare cu șnur capace de la cutiile de margarină, mânere de pet-uri;	M7 m4 m5 m6	Practice-aplicativă
		- pe cutia pentru dozele goalede aluminiu vor insira si lega cu sarma capace de la sticle de here Copiii incep lucrul. 2. Biblioteca La acest sector copiii vor „scrie'" semne grafice . decorand „Costumul national" de fete si baieti, desenate pe tavite de carton, realizand mici tablouri, dupa care vor reprezenta grafic expresia „.costumul national". Daca vor decora rapid costumele, e vor rezolva a doua fisa pe care vor „construf' din semne grafice casute pentru pasarele. 3. Joc de masa Copiii vor reconstitui imaginea unor animale, a adapostului si a hranei acestora, a unor scene din pove§tile cunoscute. Unii vor construi prin asezarea pe masa a unor forme din capace de margarina, dopuri de plastic, pastile de rumegus a unor lucruri, obiecte din mediul lor apropiat (oameni de zapada, masina, tren, copaci, flori) 4. Stiinta Copiii impreuna cu educatoarea vor analiza vizual si olfactiv apa potabila sj apa cu diferite reziduuri Din pahare de plastic <u>transparente:</u>	Ml M2 M4 M5 M6 M7 M10 Ml M2 M4 M5 M6 M11 M12 M1 M3 M4 M6 M7	014 015 016 Evaluare aplicativa scrisa Evaluare orala si aplicativa 017 018 09 010 011
		- apa cu detergent	ml 3	Practic

		(sampon) - apă cu oțet - apă cu benzina Vor efectua și experiențe simple ca udarea unor plante cu apă potabilă și cu apă otravită pentru a înțelege efectul acestor substanțe asupra plantelor. Tot acești copii vor rezolva sarcinile unei fișe "Coloreaza apa. *Picătura de apă* îi invită pe copii să desfașoare jocul didactic de educație ecologică „Colectăm deșeurile". Acum se va da utilitate coșurilor pentru gunoi confecționate de ei, în prima parte a zilei.	ml4 mlS	aplicativă Evaluare scrisă
5.	Obținerea performanței	După prezentarea materialului și jocului care consta în alegerea, denumirea și sortarea deșeurilor în coșurile corespunzatoare, copii vor fi familiarizați și cu simbolul internațional utilizat pentru deșeurile reciclabile. In complicarea jocului eopii vor corecta greșelile de sortare ale deșeurilor făcute intenționat de către educatoare și vor rezolva sarcinile fișei individuale „Descoperă imaginea".	M2 M3 M4 M5 m3 mlO •	O1 O2 O3 Practic-aplicativă O4 O5 O6 Oral ă
6.	Asigurarea retentei si a transferului	Pentru a aplica in practica ceea ce au învatat despre importanta apei in viata plantelor, Picatura de apa le-a mai pregatit o surpriza: -Veti sadi fiecare cate un bulb de lalea in paharele goale de plastic pe care voi le-ati adus la gradinita. Copiii vor invata sa planteze corect o planta folosind unelte din materiale refolosibile (linguri de plastic) astfel: vor pune in ghiveci, intai 3-4 linguri de nisip, apoi vor completa cu pamant pana la jumatatea paharului. Vor așeza bulbul lalelei cu varful in sus in mijlocul paharului, dupa care vor pune pamant imprejurul lui tasandu-l putin cu mainile.	M2	Evaluare

		La final fiecare copil va primi cate o stropitoare cu apa curata §i odihnita, confectionata din pet-uri de 500ml pentru a uda planta. Voi sublinia importanta apei, a luminii §i caldurii pentru dezvoltarea plantei. Picatura de apa va aprecia activitatile copiilor si rezultatul muncii lor sj va stabili impreuna cu copiii locul ghivecelor cu tlori pana cand vor fi daruite mamelor, dar si a cosurilor pentru deseuri contectionate, a tablourilor fiselor realizate	M3 M5 M1 M8	Prac tic – aplicativa 07 08
7.	Evaluarea performantelor		M1	Evaluarea orala Asezarea produselor realizate la locurile stabilite
8.	• Incheierea activității	Penlru finalizarea activităților zilei și pentru a se destinde copiii vor executa jocul de mișcare și distractiv. Păsărelele fără cuib", jocul cu text și cânt. Căluşeii" și în final jocul odihnitor „Telefonul fără fir". La acest joc educatoarea va folosi cuvinte legate de tema zilei, ca: lumina, apa, floare, bulb, deșeu Copiii, ajutati de educatoare vor aduna materialele cu care au lucrat și vor așeza în ordine măsuțele și scăunelele după care vor fi recompensați de către *Picătura de apă.*	Ml Cei doi copii care vor forma cuibul vor primi ca medalion câte un pahar de plastic iar pasarelele vor primi siluete de păsări din pet-uri	Evaluare Orală continuă Afectivă Recompensarea copiilor

PROIECT DIDACTIC

Mirela Bociort, Aurelian Ilie, Lorena Ilie (Cosma), Vâșca Viorica
- Cursuri Postuniversitare de Educație Tehnologică

Data: 06.10.2008
Clasa: a VI-a
Propunător:
Disciplina de învățământ: Biologie
Subiectul lecției: *Celula şi țesuturile animale*
Tipul lecției: de consolidare şi formare de abilități practice
Scopul lecției: dezvoltarea capacităților de explorare/ investigare în scopul rezolvării de probleme specifice biologiei.
Obiective operaționale: la sfârşitul activității elevii vor fi capabili:
O 1 – să identifice celula şi părțile componente ale acesteia;
O 2 – să recunoască cele patru tipuri de țesuturi animale;
Metode didactice: învățarea prin descoperire, explicația conversația;
Mijloace de învățământ: microscoape, preparate fixe, fişe de activitate.
Bibliografie (pentru documentarea profesorului):

- Marcu,V., (coord.), 2003 *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*, Editura Universității din Oradea.

***Desfăşurarea activității*:**

Se cere elevilor să-şi reamintească care sunt părțile principale ale microscopului şi să arate ce este microscopia.

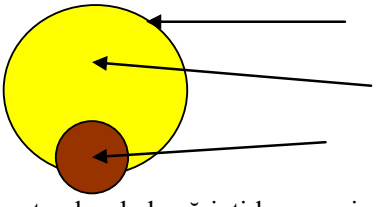
Elevilor li se pun la dispoziție mai multe preparate fixe cuprinzând toate tipurile de țesuturi animale, apoi sub îndrumarea profesorului să facă diferite observații.

În încheierea lecției li se cere elevilor să completeze fişa de activitate prezentată mai jos.

FIŞĂ DE ACTIVITATE

A) Răspundeți în scris la următoarele întrebări:
   1. Ce este microscopia?
   2. Să ne reamintim părțile componente ale microscopului.

B) După ce ați studiat şi observat la microscop celulele şi țesuturile completați spațiile punctate cu răspunsurile corecte:
   1. Care este unitatea de structură şi funcție a unui organism animal?
      …….
   2. O celulă are următoarele părți componente:



Transmiterea caracterelor de la părinți la urmaşi se numeşte ……. şi este însuşirea…….
   3. Țesutul este……
   4. Subliniați cuvintele care denumesc cele 4 tipuri de țesuturi: adipos, nervos, osos, sânge, epitelial, cartilaginos, muscular, conjunctiv etc.
   5. Numiți celule din țesuturile studiate care nu au nucleu.
   6. Desenați pe caiete ceea ce ați observat la microscop.

SECȚIUNE IV

DIN PREOCUPĂRILE STUDENȚILOR, MASTERANZILOR ȘI DOCTORANZILOR

„Numai prin idei îndrăznețe, prin anticipări nejustificate, prin speculații cutezătoare, puse mereu la încercare, putem prinde natura. Aceia dintre noi care nu doresc să-şi expună ideile riscului infirmării nu participă la jocul numit ştiință.”

Karl Popper

ANALIZA CONCEPTULUI DE MOTIVAȚIE EDUCAȚIONALĂ SPECIFICĂ STUDENȚILOR

Dorin Horia Ilieș, Irina Cornelia Moș – Universitatea Oradea

În general, studiul motivației este plasat în zona cunoașterii și înțelegerii personalității și este axat pe următoarele aspecte: "De ce oamenii se comportă într-un anumit fel?", "Care sunt factorii care-i determină pe oameni să întreprindă o anumită acțiune?", "De ce oamenii continuă o acțiune în ciuda dificultăților sau problemelor cu care se confruntă?", "În ce relație se află acești factori cu performanțele activității?" etc. Pentru că oamenii nu se implică oricând și în orice condiții în orice tip de activitate, este nevoie să intervină factori care au menirea de a declanșa acțiunea și de a-i menține într-o stare de angajare. Acești factori care declanșează, energizează și impulsionează omul în activitate circumscriu domeniul motivației.

Prin motivație înțelegem "totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte" (Neveanu, 1978). Această definiție arată caracterul intern al motivației și atrage atenția asupra faptului că pe lângă elementele conștiente, motivația cuprinde și elemente neconștientizate. în raport cu persoana, motivația este interioară, întrucât dă expresie unei stări tensionale lăuntrice care îndeamnă la acțiune, factorii externi devenind motive ale acțiunii în măsura în care se raportează la o intenție, la o necesitate sau aspirație a individului.

In termeni generali, motivația se referă la direcția și persistența unei acțiuni. Motivația, după P. Golu, este un fenomen individual, care nu se confundă cu comportamentul sau performanța, ci se referă la gradul în care un individ dorește și alege să se angajeze într-o anumită acțiune. Comportamentul oamenilor este determinat de motivație, iar realizarea anumitor fapte, acțiuni, atitudini este susținută de "un ansamblu de mobiluri - trebuințe, atracții, emoții, intenții, idealuri" (Jurcău, 2002).. Din acesta perspectivă, motivația reprezintă o problemă centrală în studiul comportamentului uman.

Subliniem următoarele note definitorii ale motivației:

- motivația este un vector fundamental al personalității, care asigură organizarea interioară a comportamentului;
- motivația dispune de două segmente: unul energizant dinamogen sau de mobilizare energetică, care impulsionează spre acțiune și altul orientativ sau direcțional, prin care motivația își definește sensul;
- motivația îmbracă o diversitate de forme, generate de gama motivelor care declanșează, energizează și impulsionează omul în activitate și care se pot identifica prin manifestări cum ar fi nevoi sau trebuințe, aspirații, dorințe, interese, idealuri, valențe, scopuri, etc.

Motivația, după D. Vintilescu, reprezintă una dintre cele mai importante condiții ale activității de învățare care-i poate conferi acesteia atractivitate, performanță, calitate, satisfacție în raport cu învățarea slab motivată sau chiar nemotivată. Motivația educației răspunde în general la întrebarea: "Ce-l determină pe student să învețe?" și exprimă "ansamblul factorilor interni ai personalității studentului care îi determină, orientează, organizează și susțin eforturile în educare " (Marcu, 2003). Numim acești factori - motive, care se pot structura ca trebuințe, sentimente, interese, aspirații, etc. *Un motiv* se identifică printr-o stare tensională subiectivă care apare în ipostaza de cauză a unei acțiuni.

Studentul îndeplineşte anumite acţiuni specifice activităţii sale: observă, se instruieşte, repetă, dacă ceva îl susţine în acest sens.

A fi motivat pentru educare înseamnă de fapt tocmai a fi impulsionat de motive, a te afla într-o "stare dinamică, mobilizatoare şi direcţionată spre atingerea unor scopuri" (Ionescu, 2005). Atunci când spunem că un student este motivat pentru a se educa , facem referire directă la un complex de factori motivaţionali (ca de exemplu: dorinţa de a cunoaşte, de a fi pe placul părinţilor, prietenilor, de a fi recompensat , etc.), care împing studentul să înveţe şi care va orienta activitatea de educare asupra materialelor de educat, a căror achiziţie este necesară pentru obţinerea obiectivelor propuse. Astfel, activitatea de educare nu este numai iniţiată sau susţinută energetic, ci şi direcţionată, orientată spre anumite conţinuturi care satisfac mai bine motivaţia educaţiei. Dorinţa unui student de a depune un efort în scopul achiziţionării unor noi cunoştinţe este produsul unor factori cu acţiune conjugată, pornind de la factori interni ce ţin de personalitatea şi abilităţile studentului(capacităţi cognitive, abilităţile elevului în sarcini specifice de educare , interese, stări afective, nivel de aspiraţie, sentimentul trăit al succesului sau insuccesului, etc.) şi până la factori de natură externă (conţinutul disciplinelor şcolare, personalitatea educatorilor , modul de primire a informaţiei-asimilare , etc.). Întâlnirea dintre factorii interni şi externi creează fondul apariţiei diferitelor forme ale motivaţiei educaţiei.

La extrema cealaltă, lipsa motivaţiei pentru educare, este identificabilă prin "pasivitate, inactivitate, concentrare foarte lentă şi greoaie într-o sarcină de învăţare, lipsă de spontaneitate şi chiar stări de anxietate" (Calistrat, 19970. Sursa lipsei motivaţiei pentru educare poate să fie foarte complexă: preocupări colaterale activităţii şcolare, acumularea lacunelor şi dificultăţi de înţelegere, lipsa unui stil de muncă intelectuală, conflicte cu educatorii, etc. Cunoaşterea motivelor studenţilor constituie un prim pas spre o intervenţie pedagogică optimă pe parcursul activităţii instructiv-educative.

În contextul activităţii şcolare motivaţia se poate prezenta în triplă ipostază: ca *premisă* sau factor ce direcţionează studentul spre actul educaţiei, ca *mijloc* cu rol de implicare şi susţinere în educare şi ca *rezultat* sau produs al educării , exprimând o stare de concordanţă a studentului cu obiectivele educaţionale. Aceste ipostaze interacţionează, generând în fapt dinamica motivaţiei educaţiei.

A determina o nevoie de educaţie înseamnă a răspunde la întrebarea „pentru ce şi pentru cine organizăm un anumit proces sau sistem educaţional şi de ce îl organizăm aşa şi nu altfel ?" (Jinga, 1998). Cu alte cuvinte, identificarea nevoilor de educaţie este demersul prin care stabilim care sunt cerinţele, trebuinţele, necesităţile ,care impun şi justifică proiectarea şi susţinerea unui proces a unui program, a unei structuri sau instituţii educaţionale. A determina o nevoie de educaţie mai înseamnă, totodată, a răspunde la întrebarea „ce probleme sociale rezolvă procesul sau sistemul educaţional pe care îl proiectăm ?"Premisa în virtutea căreia proiectarea pedagogică trebuie să se întemeieze pe analiza nevoilor de educaţie este acea că: „educaţia în ansamblu ei, ca şi fiecare instituţie, structură ,program şi acţiune educaţională, funcţionează în scopul satisfacerii anumitor nevoi şi/sau al rezolvării anumitor probleme*"* (Ionescu, 2000).

A organiza un proces sau un sistem educaţional fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecţiei subiective aleatorii şi, evident, a-l lipsi de raţionalitate şi de utilitate socială .Trebuie precizat că întrebarea „pentru ce

organizăm un anumit proces sau sistem educațional" nu vizează problema scopurilor, deşi, desigur, între planul nevoilor şi cel al scopurilor există legături foarte strânse .Dar, faptul că o anumită acțiune educațională este ghidată de scopuri precis formulate nu înseamnă, prin el însuşi, că acțiunea este şi necesară. În timp ce scopul este o imagine ce implică întotdeauna o parte de construcție subiectivă, inclusiv riscul erorii, nevoia de educație este o realitate, ea acționează ca un fapt, ca o situație dată ce se impune cu o anumită intensitate şi o anumită urgență, independent de dorințele sau proiecțiile noastre subiective.

Nevoia de educație nu poate fi nici anulată, nici inventată, ea poate fi determinată, analizată şi ulterior satisfăcută prin acțiuni organizate de la început în acest sens Orientarea explicită spre satisfacerea unor nevoi şi rezolvarea unor probleme este un atribut al acțiunii educaționale eficiente, care imprimă acesteia raționalitate, utilitate socială şi justifică alocarea resurselor necesare realizării ei.

A determina o nevoie de educație înseamnă a răspunde nu numai la întrebarea „pentru ce organizăm un anumit proces sau sistem educațional?", dar şi la întrebarea „de ce îl organizăm aşa şi nu altfel?" Cu alte cuvinte, rolul studierii nevoilor de educație nu se reduce la a da sens şi a imprima utilitate socială acțiunilor educative, ci se extinde şi asupra dimensiunilor, modului de organizare şi conținutului proceselor sau sistemelor de educație ce se proiectează (Ionescu, 2000).

Principalele elemente ce alcătuiesc un proces sau un sistem educațional, obiective, structură conținut ,metodologie extindere ,durată, costuri, etc. se stabilesc nu întâmplător şi nici pe baza unor metode abstracte gata făcute, ci în funcție de volumul ,structura ,intensitatea şi urgența nevoilor de educație pentru satisfacerea cărora procesul sau sistemul respectiv este organizat.

Analiza nevoilor de educație este baza de plecare în alegerea sau stabilirea scopului care va ghida acțiunea educativă, în definirea misiunii instituției educative şi în dimensionarea resurselor ce vor fi alocate acesteia.

În plan existențial, nevoile de educație apar ca stări de necesitate obiectivă în sensul că sunt independente de opiniile şi voința proiectantului (instructorului), stări care acționează ca factori actuali sau potențiali de declanşare şi orientare a acțiunii educative şi care justifică alocarea resurselor necesare pentru susținerea programelor, instituțiilor sau structurilor educative investite cu satisfacerea necesităților respective.

În planul proiectării pedagogice şi al actului managerial ,nevoile de educație constituie baza de plecare şi de orientare în conceperea proiectului pedagogic sau planului managerial, iar analiza nevoilor de educație apare ca un demers pragmatic menit să imprime realism şi raționalitate acțiunii educative şi să convingă (impună) alocarea resurselor necesare acesteia.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Calistrat, C. (1977), Despre voință, Editura Albatros, Bucureşti.

Ionescu, M., Radu, I.; Salade, D., (2000), Studii de pedagogie aplicată, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., (2000), Demersuri creative în predare şi învățare, Editura presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Lonescu, M., (2005), Preocupari actuale in ştiințele educaiei, Editura Eikon, Cluj- Napoca.

Jinga, I.; Istrate, E., (1998), Manual de pedagogic, Editura All Educational, Bucureşti.

Jurcău, N., (2002), Psihologia şcolară, Editura U.T. Press Cluj-Napoca.

Marcu, V. ; Zdrehuş, C., (2003), Psihopedagogie pentru formarea profesorilor, Editura Universității din Oradea.

Neveanu, P.P., (1978), Dicționar de psihologie, Editura Albatros, Bucureşti.

ETICA CERCETĂRII ŞI REFLECȚII FINALE DESPRE CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ

Adelin Țiuduc, Cristina Țiuduc, Dorin Crișan, Lucia Stoica, Ovidiu Motișan –
*C*ursuri Postuniversitare de Educație Tehnologică

Cercetarea psihopedagogică alocă o importanță particulară principiilor etice, începând cu planificarea cercetării şi terminând cu efectele ei. Se vorbeşte, în literatura de specialitate despre cercetarea cantitativă şi cercetarea calitativă. Cercetarea cantitativă a creat confuzii între termenii de „subiect" şi „obiect", generând suspiciuni în legătură cu granița dintre etic şi non-etic în psihologie. Cercetarea cantitativă numeşte persoanele „subiecți", dar ele sunt tratate ca „obiecte". Deşi se pretinde a fi „obiectivă", cercetătorul este întotdeauna subiectiv (J. Shotter, 1975; A. Băban, 2002, p. 39).

Nevoia de democratizare a procesului de cercetare este subliniată de multe societăți profesionale de pedagogi, psihologi, şi nu numai. Demnitatea participanților, valorile trebuie apărate în fiecare moment al cercetării. Cercetătorul trebuie să conştientizeze, luând atitudine publică, dacă este cazul, când rezultatele cercetării vor fi utilizate non-etic, în scop politic sau pentru beneficii sociale ale unui grup sau altuia. Rezultatele cercetărilor trebuie să fie întotdeauna în beneficiul întregii societăți.

În *cercetarea calitativă* (CC) trebuie să fie păstrate câteva norme etice (A. Băban, 2002*,* p. 39), care vor fi prezentate în cele ce urmează:

- obținerea consimțământului participanților;
- protejarea participanților;
- păstrarea confindențialității şi anonimatului;
- respectarea propriilor limite de competențe;
- onestitate şi integritate profesională (în adunarea datelor, interpretarea şi utilizarea lor).

Tehnica şi tactica folosită în timpul interviului pot deveni, conştient sau inconştient, căi de manipulare a subiecților. De aceea, responsabilitatea morală şi profesională a cercetătorului este deosebit de
importantă. Reflexivitatea şi respectarea normelor etice ale cercetării psihopedagogice sunt vitale în acest sens. Nu trebuie pierdut din vedere faptul că originalitatea, chiar în doze mari, nu se confundă cu valoarea autentică.

În concluzie *cercetarea şi etica trebuie să urmărească acelaşi scop final, indiferent că este vorba de metodologii cantitative sau calitative, întreaga societate trebuie să fie beneficiarul. Rațiunile etice, ideologice, practice, economice, trebuie să prevaleze în opțiunea metodologică pe care o facem.*

Reflecții finale asupra cercetării psihopedagogice

Ultimul deceniu este martorul unei evoluții metodologice în domeniul ştiințelor educației. În ultimul timp, metodele de cercetare cantitativă au fost supuse unor analize critice întrucât "a face ştiință" implica doar cercetări experimentale şi analiza statistică a datelor.

O cercetare este valoroasă nu numai prin problemele pe care le explică sau rezolvă, prin soluțiile pe care le propune, ci şi prin punctele de reflecție şi cercetare pe care le sugerează.

Dihotomia cercetare în ştiinţele naturii sau exacte – cercetare în domeniul ştiinţelor socio-umane este încă subiect de dezbatere pentru specialiştii din diferite domenii – sociologie, filosofie, ştiinţe exacte etc. Mulţi specialişti consideră că nu este importantă şi nici necesară o astfel de clasificare dihotomică, având în vedere complexitatea realităţii înconjurătoare, multitudinea şi diversitatea de factori care intervin într-o cercetare ştiinţifică, interacţiunile multiple care se stabilesc între ei ş.a.m.d.

În planul general al cunoaşterii ştiinţifice, se renunţă astăzi la dihotomia cunoaştere cantitativă, matematico-statistică şi cunoaştere calitativă, structurală.

Cercetarea calitativă (CC) recunoaşte şi acceptă faptul că realitatea socială este multiplă şi de multe ori conflictuală, neexistând adevăr absolut. Este clar, că actualmente, procesul de cunoaştere şi cunoştinţele noastre sunt dependente de contextul istoric, social şi cultural.

În a doua jumătate a secolului XX, toţi mai mulţi cercetători din domeniul ştiinţelor educaţiei au devenit adepţii paradigmei calitative. Termenul de cercetare calitativă este departe de a fi un concept unitar. În prezent nu există o definiţie unanim acceptată, CC nu aparţine unei singure discipline ştiinţifice. Metodele calitative din antropologie sunt diferite de cele din domeniul educaţiei.

Scopul cercetării calitative este o cunoaştere cât mai autentică a fenomenului social şi psihopedagogic investigat. Cercetarea calitativă nu este doar inductivă, ea poate fi condusă şi prin metode deductive.

O cerinţă esenţială a unei activităţii de documentare corectă şi eficientă este să încurajeze *o cercetare reflexivă, atitudinea reflexivă*, interogativă, de chestionare şi curiozitate a cercetătorului în raport cu datele şi informaţiile pe care le dobândeşte prin documentare, interes faţă de problema abordată, reflecţie personală/interioară permanentă vizavi de noile idei şi de experienţele trăite, dialog intern, autochestionare, exersarea gândirii proprii, reflexive, graţie trecerii prin filtrul acesteia a tot ce i se dezvăluie prin documentare etc.

Combinarea într-un singur studiu a multiplelor metode, surse şi perspective adaugă rigoare şi profunzime unei investigaţii, recunoscând complexitatea şi diversitatea realităţii sociale.

Ideile transmise în acest capitol sunt străine de a pleda în favoarea cercetării calitative ori cantitative, de a evidenţia că cercetarea cantitativă pierde din relevanţă şi semnificaţie pentru ştiinţele sociale în general, şi pentru psihopedagogie în particular. Prin urmare, ideile transmite de-a lungul acestui capitol sunt total străine unei astfel de perspective.

Nu se doreşte a pleda pentru:

- înlocuirea cercetării cantitative cu cercetarea calitativă;
- formarea unei "atitudini imperialiste" a cercetării cantitative, de dominare şi dictare de principii şi reguli după care trebuie condusă orice investigaţie;
- situarea cercetătorului pe poziţii epistemologice şi metodologice dilematice;
- abordarea unor discuţii de tipul: *care cercetare trebuie adoptată şi care ignorată ? care cercetare este bună şi care rea ? pe ce poziţie trebuie să ne situăm când este vorba de natura cunoaşterii umane ?*

Dacă cercetarea cantitativă aspiră la generalizări „pe orizontală", CC aspiră la generalizări „pe verticală" (J. L. Johnson, 1997).

Nu intră în obiectivul acestui capitol o descriere detailată a procesului de cercetare calitativă şi nici prezentarea fiecărui pachet informaţional redat în tabelul de mai sus. Evident, există diferenţe între cercetarea cantitativă şi cea calitativă în ceea ce priveşte capacitatea lor de a opera asupra datelor. Scopul nostru este de a semnala

cursanților existența unor caracteristici a cercetării cantitative şi calitative şi de a-i familiariza cu câteva dintre întrebările pe care cercetătorul trebuie să şi le pună înainte de a începe cercetarea, dar şi pe parcursul cercetării.

Alegerea metodei de cercetare nu trebuie considerată ca o simplă opțiune tehnologică: tehnica mai robustă, cu riscuri de vicii ascunse mai mici, cu garanții mai serioase şi credibilitate mai plauzibilă, este aleasă în mod necesar. Fidelitatea cercetătorului trebuie să cedeze în fața pragmatismului, "purismul" metodologic în fața nevoii de pluralitate impusă de realitatea psiho-socială.

Cantitativ versus calitativ sau coplemetaritate ? Pot fi utilizate împreună sau sunt madalități incompatibile de a explora viața ?

Actualmente, tot mai sonore sunt vocile care pledează entuziast şi optimist pentru strategia triumviratului în cercetarea psihopedagogică (A. Băban, 2002, p. 169). Bogăția datelor din CC este potențată de ceea ce este denumit triumviratul (triangulation) cercetării. Acesta presupune combinarea diferitelor surse de colectare a datelor, metode (observația, interviul, studiul de caz) şi perspective de analiză a datelor (public şi privat, psihologic şi cultural, social şi economic, psihanalitic şi feminist, constructivism cognitiv şi constructivism social).

Prin urmare, strategia triumviratului reflectă maniera în care cele două abordări ar trebui şi pot să fie complementare, şi nu competitive sau incongruente. În urma consultării acestui tabel este necesar următorul amendament: cercetarea calitativă nu este doar inductivă, aceasta putând fi condusă şi după modele deductive. Cele două tipuri de cercetare au un scop comun: cunoaşterea cât mai autentică a fenomenului social şi psihopedagogic investigat.

Considerăm că *cercetarea psihopedagogică* cu cele două dimensiuni – psihologică, pedagogică – nu ne apar ca inseparabile. Orice cercetare trebuie evaluată după *roadele* ei. Trebuie urmărită o îmbunătățire a rezultatelor, altfel fără o îmbunătățire a acestor rezultate cercetarea nu se justifică.

Impactul cercetării trebuie să aibă relevanță teoretică şi pragmatică. Banister şi colab. (1995) consideră că este în beneficiul cunoaşterii psihologice ca *cercetătorii să fie profund interesați şi personal implicați în subiectul de studiu, decât plictisiți, dar acurați şi exacți* (p. 36).

Fidelitatea cercetătorului trebuie să cedeze în fața pragmatismului, « purismul » metodologic în fața nevoii de pluralitate impusă de realitatea psiho-socială.

Bogăția datelor din CC este potențată de "triumviratul" (triangulation) cercetării. Triumviratul nu este o strategie de validare a cercetării, ci o alternativă la validitatea acesteia (N. Denzin şi Y. Lincoln, 1994).

În concluzie, putem afirma că *reflectarea asupra avantajelor şi dezavantajelor asupra unor metode sau teorii de cercetare este un indiciu de maturitate profesională din partea cercetătorului.* Triumviratul nu este o strategie de validare a cercetării, ci o alternativă la validitatea acesteia. Nu există metodă ideală de studiu sau teorie explicativă perfectă.

Metodologia cercetării, indiferent pe ce baricadă se situează, trebuie să lase loc logicii, deliberării şi reconsiderării. Combinarea într-un singur studiu a multiplelor metode, surse şi perspective adaugă rigoare şi profunzime unei investigații, recunoscând complexitatea şi diversitatea realității sociale.

Stadiul reflectării – primul pas al cercetării calitative

Primul pas al CC, ca de altfel al oricărei cercetări, îl constituie formularea întrebărilor cercetării. Întrebările sunt generate, de obicei, de domeniul de interes şi

experiența cercetătorului, de confruntarea în activitatea practică cu probleme specifice, de literatura de specialitate parcursă, de cercetări anterioare, de problematica socială. Întrebările pot fi teoretice (ex. *cum influențează cogniţiile procesele afective* ?), să vizeze o anumită populație (ex. *care sunt diferențele între gemenii monozigoți şi dizigoți crescuți în acelaşi mediu sau în medii diferite ?),* sau un anumit loc *(care sunt diferențele între unitățile şcolare de stat şi private ?).*

Reflecția asupra datelor cumulate într-o primă etapă informează asupra tipului de date care mai sunt necesare studiului şi determină reîntoarcerea "în teren".

Un exemplu de listă reflexivă utilă oricărui cercetător care doreşte să inițieze un studiu calitativ este prezentată în tabelul următor.

Tabel nr. 1. *Listă reflexivă pentru realizarea unei cercetări calitative* (A. Băban, 2002, p. 38).

Cum a fost ales subiectul cercetării?
- are relevanță locală, regională, internațională
- poate conduce la găsirea unor noi soluții

Cum a fost condusă cercetarea ?
- cercetătorul este familiar cu literatura de specialitate
- metodologia s-a ales corect
- participanții au fost corect selectați
- a realizat studiul pilot
- a respectat principiile etice

Cum s-a realizat analiza datelor ?
- procesul de identificare de semnificații şi interpretările făcute sunt susținute de datele cercetării
- inferențele sunt logice
- au fost explorate interpretări alternative
- integrează interpretările într-un cadru explicativ
- utilizează principiul triumviratului
- utilizeză strategii de creştere a credibilității (al doilea evaluator, feed-back de la participanți, de la colegi, timp adecvat în teren)

Cum a fost redactat raportul cercetării ?
- descrie contextul istoric, cultural, de mediu
- descrie metodologia cercetării
- oferă suficiente detalii despre participanți
- este creativ, coerent, dens
- este transparent şi conține elemente de reflexie

Care este impactul cercetării ?
- are relevanță teoretică
- are relevanță pragmatică
- influențează politicile publice

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Băban, A., 2002, Metodologia cercetării calitative, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Denzin, N., Lincoln, Y., 1994, Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, CA: Sage.

Johnson, J.L., 1997, Generalizibility in qualitative research, În Completing a qualitative project: details and dialogue, Ed. Morse J., 191-208, Thousand Oaks, CA: Sage.

Shotter, J., 1975, Images of man in psychological research, London, Methuen.

DEONTOLOGIA, DIDACTICA ŞI DIDACTOGENIA ÎN ŞCOALĂ

Iscu (Leru) Camelia, Sanda Ursu – Studii Postuniversitare: Profesor documentarist
Monica Coroș, Ramona Nandra - Cursuri Postuniversitare: Educație Tehnologică
Marioara Mateaș - Master Educație pentru sănătate

Învățătorul/educatorul este modelul copilului în școală. El trebuie să ofere, în primul rând, dragoste, fără de care nu poate să existe nici o legătură sau colaborare. Dezvoltarea unor relații socio–afective pozitive între învățător/ educator şi elev, bazate pe sentimente de simpatie, acceptare, toleranță, favorizează un climat psihosocial favorabil pentru participanții la acțiunea de învățare. Dascălul dobândeşte dragostea copiilor prin cunoaşterea perfectă a meseriei sale, prin atitudinea sa sinceră, binevoitoare şi plină de tact față de ei, prin priceperea de a menține o legătură sufletească permanentă cu copiii.

Învățătorul/ educatorul poate dobândi respectul elevilor numai atunci când ele însuşi va respecta personalitatea copilului. Indiferent de vârstă, elevul are sentimentul demnității personale. Orice încercare de a-l umili, mai ales în prezența colegilor săi, va avea un rezultat nedorit. Fie copilul se va retrage în sine şi va refuza comunicarea, fie va reacționa violent la frustrare. Ruşinea sau umilința repetate pot să dezechilibreze personalitatea în formare a copilului şi să ducă la apariția unor stări psihice negative ca nesiguranța, ezitarea, pierderea respectului şi a încrederii față de învățătorul său. Cel mai elocvent exemplu de didactogenie pentru această situație este etichetarea elevului. A-i spune unui elev în permanență ca este incapabil, că nu se descurcă bine în ceea ce face, are influențe negative în dezvoltarea personalității sale. El va deveni nesigur, timorat, îşi va construi o părere negativă despre sine care se va perpetua pe tot parcursul dezvoltării sale. De asemenea, etichetarea pozitivă „tu eşti cel mai bun", „tu ştii cel mai bine", poate avea efecte negative in dezvoltatrea personalitatii. Copilul poate deveni arogant, va avea impresia ca nimeni nu e la nivelul lui, ceea ce îl poate influența negativ pe parcursul şcolarității.

Elevii de vârstă şcolară mică se caracterizează printr-o mare impresionabilitate, ei reflectă foarte repede dispoziția învățătorului. Când dispoziția este bună, colaborarea este bună iar feed-back-ul este cel aşteptat. Învățătorul contemporan trebuie să-şi formeze obiceiul de a veni la clasă întotdeauna bine dispus, zâmbetul său descrețeşte fruntile şi face activitatea didactică mai atrăgătoare. Dascălul trebuie să creeze în clasă un mediu plăcut, fără stres, astfel încât elevii să se simtă în largul lor, stimulați şi apreciați şi nicidecum „vânați" pentru greşelile lor. Tonul, gesturile, felul de a vorbi şi de a se purta, toate acestea, copilul le preia, le povesteşte acasă, le reproduce în jocurile sale şi în viața sa. Învățătorul trebuie să fie în viața şcolarului cea mai mare autoritate, cel care îl apără în fața celorlalți, îl înțelege, îl apreciază, îl susține. El este sprijinul lui moral**.**

Dascălul trebuie să aibă o gândire flexibilă, orientată spre analiza permanentă a comportamentului elevilor, pentru a le pune în valoare disponibilitățile cognitive, afective, psiho - motorii ale acestora, întărindu-le acestora sentimentul de eficiență a activităților personale. El trebuie să stăpânească un limbaj dezvoltat, adecvat celor mici, să posede abilități de comunicare cu elevii, să aibă o ambiție puternică, bine controlată, o memorie vie, putere de muncă, toleranță față de copii şi oameni în general, gust estetic. Drumul spre performanță este anevoios, consumă multă energie. Dascălul trebuie să dea dovadă de multă răbdare, pricepere, echilibru şi dăruire de sine. El trebuie să străbată gradual acest drum spre reuşita elevilor săi, punând elevul în diverse situații de învățare, stabilindu-şi mereu noi ipoteze şi strategii de lucru. Activitatea educativă implică un dialog perpetuu cu elevii, ilustrat prin arta de a

formula întrebările dar şi prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor. Dialogul elev – cadrul didactic, necesită un climat educațional stabil, deschis şi constructiv.Educatorul trebuie să fie un bun profesionist, să dezvolte elevilor săi noi capacități, să-l formeze astfel încât să se poată adapta noilor situații care apar în viața sa ca adult, să obțină schimbările necesare în comportamentul copiilor pe care îi formează, pentru ca aceştia să se descurce în viață. El trebuie sa stie ca: *Nu întărim pronunția corectă elevului pedepsindu-l pentru că a greşit, nici mişcările abile pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, şi nici curajos pedepsindu-l pentru indiferență* (Skinner, 1971). Niciodată nu pretinzi aceleaşi performanțe tuturor elevilor. Trebuie să ții seama de abilitățile, calitățile şi limitele fiecărui copil, punând în valoare ceea ce are el bun , nu subliniind neajunsurile. Nu reproşezi unui copil scund că nu aleargă repede ca şi cel cu picioare lungi , şi nu pedepseşti un copil pentru că nu are ureche muzicala. Nu pedepseşti niciodată un copil pentru un lucru de care nu este vinovat. Învățământul individualizat trebuie să țină seama de unicitatea fiecărui copil.

Este foarte important ca dascălul să motiveze activitatea copiilor prin formele de întărire pozitive, utilizând aprecierile verbale şi reacțiile non - verbale pentru a realiza comportamente pozitive. Scopul educației este acela de a forma deprinderi, strategii cognitive, atitudini şi comportamente, iar utilizarea pedepsei sau a întăririlor negative trebuie evitată, urmărindu-se ca elevul să învețe dintr-o motivație intrinsecă.

El trebuie să sincronizeze obiectivele individuale ale elevilor cu obiectivele comune ale clasei, contribuind astfel la solidaritatea grupului, şi să consilieze elevii în activitățile şcolare şi extraşcolare prin ajutorul şi sfaturile acordate.

Cadrul didactic trebuie să dezvolte elevilor săi respectul de sine, încrederea în propriile forțe, să sublinieze cele mai modeste succese, să răspundă nevoii de siguranță a copilului pe termen lung, să răspundă nevoii de afectivitate a copilului.

Imaginea dascălului, în dubla sa ipostază de arhitect al sufletului copilului şi aceea de om de ştiință care îl conduce pe copil prin labirintul cunoaşterii, rămâne întipărită pentru toată viața, în memoria sufletească a fiecăruia dintre noi.

„Adevăratul dascăl este caracterizat prin aceea că mintea sa se mişcă în armonie cu minții elevilor săi, trăind împreună dificultățile şi victoriile individuale deopotrivă" – spune John Dewey. Învățătorul trebuie să aibă o mare capacitate de empatie. El trebuie să înțeleagă foarte bine ce simte copilul în diverse ipostaze, să se pună în locul lui, să-l ajute să depăşească orice situație, să evite situațiile neplăcute sau dificile pentru copii. Întreaga activitate a dascălului este călăuzită de vocație. Aceasta constă într-o înclinație specială pentru activitatea pedagogică, pentru cunoaşterea copilului. „Noi, cei mari, uităm adesea că am fost copii. Şi lucrul acesta ar trebui să ni-l aducem aminte, mai ales când ne găsim în fața copiilor" - Alexandru Vlahuță.

CENTRUL DE DOCUMENTARE ŞI INFORMARE

Maria Georgeta Bortos (Muset)

Bibliotecile şcolare sunt singurele surse de informare pentru elevi şi profesori, având o tradiţie ce trebuie recunoscute. Necesitatea transformării bibliotecilor şcolare sau a bibliotecilor în general se simţea acut. Multitudinea şi varietatea informaţiilor, capacitatea de stocare a acestora, internetul, egalizarea şanselor elevilor, relaţia cu comunitatea locală, nevoia de consiliere, promovarea deschiderii spre lumea contemporană, constituie doar câteva dintre motivele pentru care era important ca modelul francez să fie preluat şi de către noi.

Apărut ca un instrument al reformei sistemului educaţional cu scopul creşterii calităţii în educaţie în mediul rural defavorizat, proiectul CDI s-a extins şi în mediul urban, ca urmare a monitorizării rezultatelor acesteia. S-a constatat astfel că CDI este de fapt un pol de cultură, atât pentru comunitatea şcolară, cât şi pentru cea locală; oferă acces la informaţie şi cultură tututror elevilor, cadrelor didactice şi membrilor comunităţii. CDI este plasat în şcoală deoarece şcoala reprezintă centrul unei comunităţi, locul din care porneşte educaţia, instruirea, formarea tinerilor ca viitori adulţi responsabili şi bine pregătiţi pentru lume şi viaţă, pentru profesie, capabili să utilizeze toate sursele de informare, să selecteze sub îndrumarea profesorului documentarist ceea ce îi este de folos, să utilizeze informaţiile obţinute pentru formarea sa. CDI oferă posibilitatea de realizare a obiectivelor din Curicullum-ul Naţional, a obiectivelor. Proiectul de dezvoltare instituţională, prioritătile definite în aceste documente vor fi materializate în activitatea CDI şi realizate în colaborare cu partenerii implicaţi în activitatea şcolară şi extraşcolară, dar şi adoptarea politicilor educaţionale la nevoile specifice şcolii şi publicului căruia se adresează.

Activitatea organizată vizează dobândirea autonomiei în învăţare, dezvoltarea spiritului civic. Accesul liber la raft îi obligă pe elevi să se orienteze utilizând mijloacele oferite de centru, să fie responsabili, să înveţe singuri să se documenteze sau să ştie când să ceară sprijin, să îmbine tradiţionalul cu modernul, informaţia pe suport electronic. Centrul de documentare îi atrage într-o diversitate de activităţi extraşcolare şi extracurriculare, stimulează creativitatea dascălilor care prin proiectele pe care le propun profesorului documentarist- cu care se află în parteneriat - utilizează toate resursele care promovează cultura, învăţarea. Profesorii, prin intermediul centrului, pot veni în ajutorul elevilor aflaţi în dificultate, intervin în reducerea absenteismului – ceea ce conduce la reuşita şcolară, prin reintrarea în circuitul şcolar a elevilor cu risc de abandon. CDI este un spaţiu – resursă, care oferă elevilor, cadrelor didactice şi comunităţii – informaţii, posibilităţi de formare şi informare,"un laborator de experimentare a noilor tehnologii educaţionale, un loc de cultură, destindere şi înţelegere"(Regulamentul de organizare şi funcţionare a CDI). Biblioteca şcolară este practic integrată centrului, funcţiile de bază ale Bibliotecii (Manifestul bibliotecii şcolare al UNESCO) sunt similare funcţiilor CDI.

Pe plan individual şi colectiv, CDI trebuie să fie o şcoală a responsabilităţii, a democraţiei şi autonomiei – atât prin viaţa sa internă cât şi prin organizarea sa.

Pentru că biblioteca este înglobată în CDI, unul dintre obiectivele acestuia este şi promovarea lecturii şi identificarea resurselor de informare. De aceea fondul documentar multisuport trebuie să fie suficient de bogat şi diversificat pentru a răspunde intereselor de lectură ale tuturor categoriilor de utilizatori. Se pot organiza astfel: expoziţii de cărţi, teme de activitate, cluburi de lectură, ateliere literare, ateliere teatrale, animaţie pentru lectură, întâlniri cu autori, cu librari, povestitori profesionişti, muzicieni, concursuri de lectură, săptămâna creaţiei, a poeziei. Care este scopul acestora? Se înţelege: reducerea distanţei psihologice şi culturale dintre carte şi elevi, căci alegerea cu iscusinţă a tipului de activitate aduce motivaţia pentru lectura de orice tip, pentru formarea de cititori activi, capabil de discernământ şi spirit analitic în atitudinea lor faţă de informaţie. Formarea spiritului critic, a responsabilităţii faţă de valorile naţionale şi universale, semeni, mediul înconjurător, drepturile omului, sănătate şi securitate personală.

Pentru cadrele didactice centrul contribuie, prin parteneriat cu CCD sau alte instituții, la formarea continuă, prin cursuri de dezvoltare profesională, activități metodice și didactice.

Toate acestea se desfășoară într-un spațiu organizat riguros, logic și eficient astfel încât profesorul documentarist să poată urmări întreaga activitate, să intervină, să ajute, să orienteze. **Spațiile CDI** sunt:

a) Spațiul de primire, împrumut și informare
b) Spațiul informatic (5-7 calculatoare)
c) Spațiul audiovizualului
d) Spațiul pentru presă
e) Spațiul documentelor (să poată găzdui 30 de elevi la mese)
f) Spațiul expozițional
g) Spațiul de stocare și arhivare
h) Spațiul de multiplicare a documentelor
i) Spațiul de documentare pedagogică (profesori)
j) Spațiul de Orientare Școlară și Profesională
k) Spațiul lecturii de destindere
l) Spațiul de afișaj

Centrul de documentare și informare de la Școala cu Cls. I-VIII ,,Miron Pompiliu" Ștei.

Aceste spații trebuie să poată primi 10% din numărul de elevi ai școlii (100 mp fiind idealul minim pentru spațiu).

Finanțarea pentru amenajare și dotare vine din partea MECT,bugetul local, Consiliul general al părinților, sponsori, parteneri economici.

Baza materială este organizată de: MECT, ISJ, comunitatea locală, instituții de învățământ.

Pentru completarea fondului de carte existent, a materialelor informative pe suport electronic se sondează opinia elevilor, a cadrelor didactice (pe catedre), niciodată nu se achiziționează cărțile pe care le dorește profesorul documentarist, ci se respectă opțiunea utilizatorilor centrului.

Profesorul documentarist este cadrul didactic foarte bine pregătit din punct de vedere profesional, foarte bun pedagog, organizator și animator, un dascăl de vocație dotat cu spirit critic, creativitate, inițiativă, el îl va inița pe elev în tehnica documentării, a cercetării documentelor, în utilizarea noilor tehnologii ale informării și comunicării. El este colaborator al echipei pedagogice în vederea realizării de activități interdisciplinare, oferă consiliere și sprijin elevilor aflați în dificultate, contribuie la educarea elevilor în vederea dezvoltării unei atitudini civice și a promovării valorii,a frumosului,a deschiderii spre lumea contemporană; la valorizarea culturală a patrimoniului școlii și al comunității locale este facilitator al informației în interiorul instituției școlare, este purtătorul de imagine al școlii.

Finalitatățile CDI :

- Creșterea calității activității educative
- Diminuarea eșecului școlar
- Inițierea în tehnici de muncă individuale și în tehnici de autodocumentare
- Responsabilitatea și autonomia utilizatorilor în activități individuale și de grup
- Folosirea tehnicilor moderne de informare
- Modernizarea și adaptarea bibliotecilor la standarde europene pentru promovarea inovației pedagogice și a elementelor de reformă aduse de implementarea CDI
- Promovarea imaginii și a activității școlii
- Face să evolueze instituția școlii prin baza materială, formarea profesorilor, performanța școlară

Conducerea CDI

- Coordonatorul este directorul
- Responsabilul CDI este profesorul documentarist
- Consiliul CDI

Colaboratori

- Membrii echipei pedagogice
- Consiliul local
- Comunitatea locală
- Instituții, firme

Eficiența unei astfel de biblioteci, informatizate, moderne, deschise publicului școlar și nu numai „se vede" în special în școlile în care există astfel de centre și este determinată de pregătirea și implicarea profesorului documentarist .

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Bibliotecile școlare și centrele de documentare și informare – MECT, Consiliul Național al Bibliotecilor din Învățământ, dr. GEORGE ANCA

Regulamentul de organizare și funcționare al CDI – MEC 2004

CURRICULUM-UL LA DECIZIA ŞCOLII - ÎNTRE INTENŢII ŞI REALITATE

Camelia Iscu (Leru) – Studii Postuniversitare: Profesor documentarist
Eniko.Szecsanszki, Livia Uriţesc, Marioara Budău - Studii Postuniversitare: Educaţie Tehnologică

In domeniul funcţional al curriculum – ului, atribuţiile şi autoritatea decizională a conducerii unităţilor şcolare se concretizează în segmental curriculum-ului la decizia şcolii prin care se oferă posibilitatea fiecărei şcoli să-şi construiască o ofertă educaţională flexibilă şi diferenţiată. Dupa cum este cunoscut, CDS-ul înseamnă completarea prin aprofundare, sau prin complementaritate a curriculum-ului nucleu.

Ce presupune construirea şi implementarea eficientă a curriculum-ului la decizia şcolii?

In primul rând, descentralizarea sistemului decizional şi manifestarea autonomiei şi libertăţii unităţii şcolare în managementul de curriculum.CDS –ul trebuie să plece de la realizarea unei diagnoze corecte, care să vizeze identificarea nevoilor de formare şi educare ale elevilor, a nevoilor de educaţie ale comunităţii locale. a perspectivelor de dezvoltare ale acesteia şi a resurselor materiale şi umane disponibile.

Având ca punct de plecare Proiectul de dezvoltare institutională, fiecare şcoală îşi elaborează un proiect curricular, prin care se stabilesc liniile generale pe care le va urmări în promovarea ofertei sale educaţionale. Se iau astfel decizii asupra modului de gestionare şi de administrare a planului cadru, stabilindu-se dimensiunea procentuală a curriculum-ului de baza şi curriculum-ului opţional. Acest curriculum opţional, care cuprinde şi curriculum extins, curriculum aprofundat şi curriculum construit în scoală, cu programe proprii, originale, trebuie să facă parte din oferta educaţională propusă de şcoală. Este necesar de precizat că oferta globală de opţionale realizată de şcoală ar trebui să reprezinte cel puţin dublul numărului de ore faţă de posibilitatea de opţiune.

In practică, mecanismul de construire şi aplicare al CDS-ului prezintă uneori disfuncţionalităţi. Astfel, procedura de realizare a ofertei din partea şcolii este de multe ori formală, uneori chiar lipseşte. Cadrele didactice sunt solicitate să-şi aleagă un opţional pe care îl preferă, fără ca acesta să facă parte dintr-un proiect strategic cu obiective pe termen lung pe care şcoala şi le propune, nerespectându-se reperele generale privind promovarea ofertei educaţionale. Aceste repere ar fi:

- enunţarea obiectivelor şcolii;
- prezentarea tematicii oferite;
- prezentarea sistemului de evaluare internă al şcolii ,particularizat ofertei;
- anunţarea metodologiei de opţiune.

Prin prezentarea corectă a ofertei, se evită indiferenţa cadrelor faţă de misiunea şcolii, necunoaşterea politicii educaţionale a acesteia şi se creează premisele pentru o dezvoltare optimă a actului educaţional într-un mediu concurenţial stimulativ.

Există apoi o tendinţă spre consultarea formală sau chiar deloc a elevilor şi părinţilor. Lipsa unei comunicări eficiente cu toţi factorii implicate în dezvoltarea CDS –ului - cadre didactice, elevi, părinţi - poate duce la nerespectarea posibilităţii ca elevul să aleagă în conformitate cu interesele,

aptitudinile, abilitățile sale, iar din partea părinților/comunității, o lipsă de interes pentru calitatea și finalitățile procesului de educație desfășurat în școală.

Se poate vorbi și de existența unor constrângeri externe în selectarea și implementarea CDS-ului. Un factor de constrângere ar putea fi nevoia de a acoperi orele unor cadre didactice care, în alte condiții ar putea intra în restrângere de activitate. Cele mai multe limite se leagă însă de resursele materiale. CDS-ul ar trebui să țină cont de cerințele elevilor, specificul zonei în care funcționează școala, nevoile comunității. In realitate, condițiile materiale existente la nivelul unităților școlare, nu permit întotdeauna alegerea unor discipline opționale care ar solicita, în procesul de predare, dotări speciale (laboratoare și cabinete specializate, aparatura audio –video, materiale didactice adecvate etc).

Elaborarea proiectului curricular al unei școli presupune o activitate laborioasă de analiză–diagnoză, organizare, prognoză, planificare. Ar fi fost poate necesar să fie precedata de formarea /abilitarea unor designeri curriculari care să desfășoare această activitate.

Cert este că existența CDS –ului deschide noi perspective la nivelul practicii școlare. Elevii pot să-și dezvolte abilități și deprinderi pe acele arii curriculare care sunt de interes major pentru ei, pot parcurge opționale de tip inter/trans sau cross- curricular care le valorifica experiența proprie și duc la creșterea caracterului aplicativ al cunoștințelor dobândite și pot beneficia de variatele oferte extracurriculare promovate de școală.

Școala, ca sistem deschis ce depinde de mediul în care funcționează, își poate construi, printr-un management eficient al curriculum-ului, o identitate proprie să-și poate îndeplini eficient misiunea.

NULL CURRICULUM SAU MALIGNITATEA IGNORANȚEI

Alin Dobai – Studii Postuniversitare: Profesor documentarist

Preocupările pedagogice ale ultimelor decenii au consacrat modalități de abordare a proiectării didactice care valorizează teme sau tendințe altădată ignorate sau lăsate într-un deprimant con de umbră. În ceea ce priveşte curriculumul, au fost elaborate diverse tipologii care, alături de forme unanim recunoscute – precum curriculumul scris sau deschis – admit existența şi recunosc semnificația unor forme „exotice" de curriculum, de la curriculumul societal la curriculumul retoric sau de la curriculumul ascuns la curriculumul simultan[1].

O tipologie interesantă este cea a lui E. Eisner[2]. Conform acesteia, alături de curriculumul explicit (care, în bună măsură, acoperă ceea ce în cazul altor autori se regăseşte sub denumirea de curriculum formal, scris sau deschis) şi cel implicit (corespunzător curriculumului ascuns din alte tipologii) trebuie admisă existența unei forme paradoxale de curriculum: *null curriculum*, curriculumul inexistent sau absent. Paradoxul rezidă în faptul că expresia desemnează, pur şi simplu, ceea ce *nu* se predă în şcoală, adică acele conținuturi care, intenționat sau nu, sunt excluse din programele de învățământ.

O diferență esențială între tipologiile evocate este dată de faptul că Wilson extinde analiza la actele de învățare realizate în afara şcolii: influența exercitată de familie, grupuri, mediul social, mass media, internet etc. Incompletă şi cu delimitări insuficiente[3], această tipologie permite totuşi o mai bună localizare a *null curriculum*-ului în complicata topografie a formelor curriculare.

Explicația apariției *null curriculum*-ului trebuie căutată la nivelul proiectării pedagogice, al filosofiei educației, al deciziei politice şi al presiunilor economico-sociale. În rândurile următoare sunt abordate primele două niveluri.

La nivelul proiectării pedagogice, *null curriculum*-ul este rezultatul incongruenței dintre diverse tipuri de curriculum. O astfel de incongruență poate să apară între curriculumul scris şi curriculumul în uz; sau, pentru a utiliza o altă tipologie, între curriculumul intenționat, proiectat la nivel central, şi curriculumul realizat, aplicat efectiv la clasă. Este vorba de situația în care profesorii abordează temele pe care le consideră mai importante sau pe care le stăpânesc mai bine, tratând cu superficialitate sau chiar ignorând subiecte mai puțin familiare sau apreciate ca având un potențial instructiv-educativ inferior. De asemenea, presiunile exercitate de planurile-cadru, prin care diverselor discipline li se alocă un număr mai mic sau mai mare de ore pe săptămână, au o pondere semnificativă în luarea acestor decizii.

O altă incongruență generatoare de *null curriculum* este cea dintre curriculumul intenționat şi cel evaluat. Aici intervine aşa-numitul efect backwash care reprezintă „influența exercitată de examene asupra curriculumului"[4]. Unele cadre didactice se rezumă (din considerente pragmatice) la temele cuprinse în programa de evaluare, lăsând deoparte anumite conținuturi, prevăzute totuşi în programa analitică.

Opțiunea pentru anumite conținuturi (cu sacrificarea altora) făcută de proiectanții curriculumului la nivel central nu mai poate fi descrisă în termenii unei neconcordanțe imediat sesizabile între două tipuri de curriculum, ci, mai curând, în cei ai unor decupaje tematice, ai unor selecții fatalmente subiective din ansamblul moştenirilor culturale ale umanității. Această opțiune este dependentă de fiecare dată de o anumită filosofie a educației. Pluralitatea tendințelor în acest domeniu poate fi redusă la patru sau cinci direcții mai

---

[1] L.O. Wilson, *Wilson's Curriculum Pages* (http://www.uwsp.edu/Education/lwilson/curric/curtyp.htm).
[2] E. Eisner - *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* - New York: Macmillan, 1979.
[3] Ion Negreț-Dobridor, *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.
[4] A. Stoica - *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică*, Bucureşti, Ed. Humanitas Educațional 2007, p. 35

importante: progresivismul, esenţialismul, perenialismul (acestea două fiind uneori subordonate unui curent mai larg, umanismul), meliorismul social şi eficienţa socială.

Progresivismul promovează învăţământul centrat pe elev şi insistă asupra importanţei unor metode de instruire activă (precum rezolvarea de probleme şi învăţarea prin descoperire) în procesul însuşirii de cunoştinţe şi formării de abilităţi, acestea fiind înţelese ca premise nu doar ale adaptării ci şi ale succesului în competiţia socială. Orientările umaniste valorizează un model de învăţământ centrat pe profesor; ele apără ideea potrivit căreia rolul şcolii este acela de a transmite moştenirea culturală a umanităţii, cu accent fie pe cunoştinţele generale (esenţialismul), fie pe marile cărţi sau marile idei, mereu actuale (perenialismul). Adepţii educaţiei pentru eficienţa socială restrâng rolul şcolii la acela de pregătire a viitoarei forţe de muncă, în timp ce, împotriva acestora, susţinătorii meliorismului social consideră că şcoala trebuie să devină un agent al transformării sociale.

În funcţie de filosofia adoptată, anumite conţinuturi sunt ignorate, trecând în ceea ce se numeşte *null curriculum*. Un exemplu îl constituie excluderea filosofiei din planurile de învăţământ pentru filiera tehnologică şi înlocuirea ei cu educaţia antreprenorială (economia aplicată). Opţiunea pare a fi dictată de preferinţa pentru educaţia în vederea eficienţei sociale, în detrimentul orientării umaniste (perenialiste).

În viziunea lui Eisner, ceea ce nu se învaţă nu este neapărat mai puţin important decât ceea ce se învaţă. Mai mult decât atât, ignoranţa nu reprezintă un vid lipsit de consecinţe, nu este neutră axiologic. Ea ne afectează proiectele şi perspectivele, judecăţile de valoare şi deciziile[5]. Ceea ce se sacrifică în ultimă instanţă în procesul configurării curriculare sunt, de regulă, „marile idei" (*big ideas*) ale umanităţii, schimbările de paradigmă, mutaţiile epistemice sau culturale ori aspectele problematice, obscure, ireductibile la o formulă lipsită de echivoc. Aşa cum observă Ion Negreţ-Dobridor în *Teoria generală a curriculumului educaţional*, „*null curriculum* este curriculumul ignoranţei" (a se observa ambiguitatea genitivului subiectiv-obiectiv: dinspre ignoranţă înspre ignoranţă!).

Null curriculum-ul este întotdeauna rezultatul, conştientizat sau nu, al unei decizii. Inevitabil, o cantitate imensă de informaţii va fi ignorată. Soluţia nu este, desigur, un transfer unilateral de conţinuturi din zona *null curriculum*-ului în cea a curriculumului deschis, ci o regândire a semnificaţiei acestor conţinuturi în perspectiva realizării unei ierarhizări mai corecte. Între un enciclopedism steril şi un eficientism dezumanizant, trebuie găsită o formulă de echilibru care reconciliază teoria cu practica, aspiraţiile individuale cu exigenţele sociale, culturalul cu economicul.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

Cerghit, I., (coord.), (2001),*Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.
Negreţ-Dobridor, I., (2008), *Teoria generală a curriculumului educaţional*, Editura Polirom, Iaşi.
http://oregonstate.edu/instruct/ed416/module1.html
http://oregonstate.edu/instruction/ed555/zone2/politics.htm
http://specialneedseducation.suite101.com/article.cfm/philosophy_of_education
http://www.teachersmind.com/eisner.htm
http://www.uwsp.edu/Education/lwilson/curric/curtyp.htm

[5] *„what schools do not teach may be as important as what they do teach. I argue this position because ignorance is not simply a void, it has important effects on the kinds of options one is able to consider; the alternatives one can examine, and the perspectives with which one can view a situation or problem*." (E. Eisner - *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* - New York: Macmillan, 1979)

UNIVERSITATEA DIN ORADEA
Departamentul pentru Pregatirea si Perfectionarea Personalului Didactic

COORDONATORI
VASILE MARCU
MARIANA MARINESCU

Educatia Omului De Azi Pentru Lumea De Maine

(Editia a VI-a)

EDITURA UNIVERSITATII DIN ORADEA
2009